

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Социально-коммуникативное развитие
детей старшего дошкольного возраста в процессе подвижных игр**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

Исполнитель:
Авдеенко Алла Владимировна,
обучающийся БД-43zA группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Емельянова Марина Николаевна,
кандидат пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ	6
1.1. Социально-коммуникативное развитие детей: сущность понятия, компоненты, особенности их развития.....	6
1.2. Особенности организации подвижных игр для детей дошкольного возраста	22
1.3. Возможности подвижных игр для социально-коммуникативного развития дошкольников.....	30
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ.....	43
2.1. Результаты диагностики социально-коммуникативного развития детей в начале учебного года.....	43
2.2. Описание практической работы по проведению подвижных игр в дошкольном учреждении с целью социально-коммуникативного развития детей	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	106

ВВЕДЕНИЕ

Проблема социально-коммуникативного развития личности всегда была прямо или косвенно в центре внимания философов, педагогов, психологов и социологов. Философская и психолого-педагогическая мысль развивает идеи формирования социально активной личности, нашедшие отражение в трудах Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, В.В. Зеньковского, А. Гуддинса, Э. Дюркгейма, Д. Дьюи, П. Наторпа, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и др.

Актуальность социально-коммуникативного развития обусловлена социальным заказом общества на формирование социально активной личности, способной к полному взаимодействию с внешней средой и активному ее преобразованию, что обозначено в ряде нормативных правовых документах: ФГОС ДО, «Концепции дошкольного воспитания», программах дошкольного образования и т.д.

Основным образовательным результатом должно являться достижение цели образования – воспитание успешного поколения, владеющего адекватными знаниями, навыками и компетенциями, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для социально-коммуникативного развития. Это обусловлено, с одной стороны – сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой – потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических инстанций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина и др.).

Наиболее приемлемым, оптимальным средством социально-коммуникативного развития у детей дошкольного возраста является игровая

деятельность, являющаяся ведущим видом деятельности в этом возрасте, и, в частности, подвижные игры.

Подвижная игра – это сложная эмоционально окрашенная двигательная деятельность, регулируемая правилами. Подвижные игры всегда интересны детям, они обладают большим эмоциональным зарядом, отличаются вариантностью составных компонентов, дают возможность быстро осуществлять решение двигательных задач. Дети учатся придумывать, самостоятельно обогащать и развивать игровые действия, создавать новые сюжетные линии, новые формы движения.

По убеждению Е.А. Аркина, подвижные игры вносят радость в жизнь ребенка, способствуют укреплению организма главным образом путем развития и усовершенствования двигательного аппарата. Игры приучают детей к дисциплине, сосредоточению и плановости действия. Поэтому социальную активность целесообразно формировать через подвижные игры.

Однако в практике работы недостаточно используется педагогический потенциал подвижных игр для формирования и развития социально-коммуникативной сферы старших дошкольников.

Целью работы является обоснование эффективности подвижных игр в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс социально-коммуникативного развития у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: подвижные игры для детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные научные подходы по проблеме социально-коммуникативного развития личности.
2. Изучить методику организации подвижных игр в детском саду.
3. Провести диагностику социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в начале учебного года.

4. Провести в течение учебного года комплекс подвижных игр в различных формах образовательной деятельности.

5. Сделать выводы, показать роль подвижных игр в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста.

Работа проводилась на основе методов: теоретических, включающих изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, а также эмпирических методов, таких как наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностические методы (беседа, оценивание результатов деятельности дошкольников).

Теоретическая основа исследования. Важные теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях А.Н. Леонтьева, С.П. Рубинштейна, М.С. Кагана, Д.Б. Эльконина, А. Валлона, Ж. Пиаже, И. Лингарта и др. Проблема коммуникативного развития дошкольников, ее содержание, структура достаточно глубоко разработаны в концепции генезиса общения М. И. Лисиной и ее учениками-последователями – Л.Н. Галигузовой, Д.Б. Годовиковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Р.Б. Стеркиной и др.

База исследования: МБДОУ «Детский сад «Радость» Асбестовского городского округа, старшая группа общеразвивающей направленности для детей от 5 лет.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

1.1. Социально-коммуникативное развитие детей: сущность понятия, компоненты, особенности их развития

В условиях современной России, когда в социальной сфере резко интенсифицировались политические, экономические, экологические и другие процессы, принимая подчас кризисный характер, человек вынужден многопланово усиливать свою жизненную активность, проявлять все свои способности к выживанию и развитию. Лидерство, целеустремлённость и другие качества личности приобретают сегодня особую актуальность и значимость. На одно из приоритетных мест среди них выходит такая интегрированная характеристика, как социальная активность личности, обеспечивающая в конечном итоге её способность к самореализации и социальной успешности. Модернизация системы отечественного образования в качестве одной из важнейших задач школы ставит формирование социально активной личности, способной плодотворно жить в современных условиях и преобразовывать их, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться в основных сферах жизнедеятельности. «Образование рассматривается как важнейшая социальная деятельность, системообразующий ресурс, лежащий в основе развития гражданского общества и экономики страны, обеспечивающий формирование:

- российской идентичности как важнейшего условия укрепления российской государственности;
- консолидации общества в условиях роста его разнообразия, на основе роста гражданской ответственности, взаимопонимания и доверия друг к другу представителей различных социальных, конфессиональных и этнических групп;

- национального согласия в оценке основных этапов становления и развития российского общества и государства;
- патриотизма, основанного на любви к своей Родине, отстаивании национальных интересов;
- идеалов и ценностей гражданского общества: справедливости, свободы;
- благосостояния, семейных традиций;
- конкурентоспособности личности, общества и государства;
- ценностей личностной, общественной и государственной безопасности» [3].

«Основным образовательным результатом в этой парадигме является достижение стратегической цели российского образования – воспитание успешного поколения граждан страны, владеющих адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, на идеалах демократии и правового государства, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками» [3].

Понятие «социальная активность» встречается у представителей разных наук. В настоящее время оно рассматривается ведущими педагогами с разных позиций: как свойство человека, качество личности, как процесс проявления свободы личности, как движущая сила развития человека, как составная часть воспитания. В педагогической науке понятие социальной активности личности претерпело за последние годы изменения. Так, Н.В. Савин в свое время определял социальную активность как общественно-политическую активность, представляющую собой сложное морально-волевое качество, в котором органически сочетается интерес к общественной работе, ответственность при выполнении поручений, исполнительность и инициативность, требовательность к себе и товарищам, готовность помочь другим при выполнении общественных поручений, наличие организаторских умений [4]. А.В. Петровский определяет социальную активность как активную жизненную позицию человека, выражающуюся в его идейной

принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела [5]. По Х.Д. Дамадановой «Социальная активность – это внутренняя установка, ориентация на определенную линию поведения, вытекающую из мировоззренческих, моральных и психологических качеств личности и отражающую ее субъективное отношение к обществу» [5]. Концепция И.Ф. Харламова определяет развитие социальной активности учащегося как процесс целенаправленного влияния на него, в результате которого происходит усвоение им необходимого для жизни в обществе социального опыта и активного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, формируется устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках [6].

По А.В. Мудрику развитие социальной активности личности рассматривается, как «многогранный процесс очеловечивания человека», включающий в себя непосредственное вхождение индивида в социальную среду и предполагаемое социальное познание, а также социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность функций, ролей, норм, прав и обязанностей, переустройство окружающего мира: «В идеале, – отмечает А.В. Мудрик, – социально активный человек должен быть способен противостоять если не обществу, то тем или иным жизненным обстоятельствам. Однако мы видим, что чаще всего молодые люди, фактически растворившиеся в социуме, не готовы и не способны к той активности, которая нужна для противостояния среде и воздействия на нее. Насколько это противоречие будет велико, связано во многом с тем типом общества, в котором развивается человек, с тем типом воспитания – характерным, как для общества в целом, так и свойственным отдельным учебным заведениям» [7].

Л.Ю. Гордин и О.Н. Козлов считают, что социальная активность личности – это составная часть воспитания. При этом под воспитанием

понимается объективно закономерное явление жизни общества, целостный процесс становления личности, взаимосвязанные стороны которого – образование, обучение и развитие – включены в определенную систему отношений. А.В. Колосовский под социальной активностью понимает объективно детермированное субъективное отношение и социально-психологическую готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целенаправленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность [6].

Сейчас в педагогике наметился новый подход к пониманию активности с точки зрения ее субъектности. Суть его сводится к тому, что личность рассматривается как носитель индивидуального, субъектного опыта, стремящегося к раскрытию собственного потенциала, и нужно только помочь ей, предоставив соответствующие педагогические условия раскрыть этот потенциал. В.А. Сластенин трактует социальную активность в субъектно-деятельностном подходе, и понятие «субъект» рассматривается в двух значениях: как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать, и как субъект жизни, способный выстраивать стратегию и тактику своей жизнедеятельности. Внутренняя организация субъекта включает в себя психологические структуры, которые обеспечивают возможность человеку реализовывать себя как творца, организатора, распределителя собственной жизни. В свою очередь среда, организованный процесс со своими отношениями, нормами, знаниями становятся внешними регуляторами по отношению к внутренним психическим регуляторам жизнедеятельности человека [7].

В.С. Мухина, рассматривает социальную активность как потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, со своими ценностными ориентациями [8], у Е.П. Поликарповой социальная активность – это качество, «присущее каждому человеку, но при этом активность может быть

разной по объему, характеру, направленности, форме, уровню» и у В.Д. Луганского, считающего, что процесс развития социальной активности нельзя отнести к какому-то одному периоду жизни человека – он протекает всю жизнь. Тем не менее, можно выделить наиболее интенсивный этап - это молодые годы. В.Д. Луганский определяет развитие социальной активности личности учащегося как целенаправленный непрерывный процесс его включения в систему общественных связей и как результат усвоения им опыта социального поведения на основе развития собственной активности для удовлетворения личных и социально значимых потребностей.

Анализ психолого-педагогической литературы и исследований показал, что структура социальной активности остается мало разработанной, основное внимание уделяется развитию социальной активности подростков и старших школьников, и мало затрагиваются вопросы формирования социальной активности в старшем дошкольном возрасте, как начальном этапе вхождения детей в новую систему отношений с действительностью.

Таким образом, являясь приоритетным, социально-коммуникативное развитие детей выводится сегодня в ранг стратегических направлений обновления российского образования, в том числе и дошкольного.

Социально-коммуникативное развитие – это процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе в качестве полноценного члена этого общества, и осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для определенного общества, социального слоя и возраста. К ним можно отнести: формируемые бытовые и гигиенические умения, элементы материальной и духовной культуры, стиль и содержание общения, приобщение ребенка к разным видам и типам отношений в основных сферах жизнедеятельности – общении, игре, познании, в разных видах деятельности.

Дошкольное детство – начальный этап социальной жизни человека, и от того, будет ли успешным этот этап, во многом зависит его дальнейшая жизнь. Именно поэтому, необходимо уделять пристальное внимание

проблеме социального развития детей дошкольного возраста, так как именно этот возрастной период характеризуется интенсивным созревaniem организма ребенка и формированием его социально-личностных новообразований и основ человеческой культуры.

Анализируя процесс социально-коммуникативного развития ребенка в период дошкольного детства необходимо выделить задачи, которые стоят перед ним на данном этапе развития:

- естественно-культурные задачи – достижение определенного уровня физического и гендерного развития. Дошкольник усваивает элементы этикетного поведения, форм общения, имеет представление о своей половой принадлежности, проявляет чувства и эмоции, формируются социально-нравственные качества личности. В связи с этим, социальное развитие обеспечивает формирование общекультурных, физических, гендерных основ личности ребёнка, на базе которых формируются социально-нравственные качества: самооценка, эмпатия, толерантность, чувство собственного достоинства, уважение к окружающим людям, заботливость, справедливость, отзывчивость, патриотизм, гражданственность.

- социально-культурные задачи – познавательные, морально – нравственные, ценностно-смысловые определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека.

Прежде чем перейти к проблеме формирования социальной активности дошкольника, необходимо понимать какие личностные качества подразумевает под собой социальная активность человека. Она включает в себя множество качеств, таких как гражданственность, самостоятельность, нравственность, общительность, сочетание которых и характеризуют человека как социально активную личность. К примеру, важность наличия качества гражданственности подразумевает под собой то, что «каждому гражданину Российской Федерации необходимо стать и быть реальным субъектом государственной информационной политики, активно действующим участником в информационной среде на всех уровнях. Только

активная жизненная, гражданская позиция и позитивная инициатива каждого гражданина Российской Федерации являются необходимым условием становления полноценного гражданского информационного общества и демократического информационно-правового государства» [3]. Активность же и самостоятельность детей – один из основных принципов всей дидактической системы: «задача учителя состоит не в том, чтобы давать детям готовые задания, а в том, чтобы направлять их умственную деятельность. Учащиеся должны «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель – руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [9]. Также одним из важнейших среди качеств социально активной личности является жизненная позиция (или гражданственность), которая проявляется в личностном отношении ко всему, что происходит в обществе, стране и мире.

Существует следующее определение термина «жизненная позиция». «Жизненная позиция – это внутренняя установка, ориентация на определенную линию поведения, вытекающую из мировоззренческих, моральных и психологических качеств личности и отражающую ее субъективное отношение к обществу» [10]. Она имеет практическую направленность и проявляется в реальном поведении человека. Жизненная позиция может быть активной и пассивной. Активная позиция предполагает равнодушное отношение к действительности, постоянное стремление ее совершенствовать. При пассивной позиции человек воспринимает готовые взгляды, ценности, образцы поведения, не пытаясь их анализировать, выбирает «линию наименьшего сопротивления». Она связана с отказом от инициативы и каких-либо усилий, направленных на изменение окружающей действительности.

Не всякая активность человека равнозначна его активной позиции. Социальная активность личности предполагает не соглашательское, а критическое отношение к действительности, означающее постоянную потребность самостоятельно осмысливать происходящее в стране и мире,

стремление сделать жизнь лучше. При этом пассивная жизненная позиция необязательно означает бездеятельность. Ее может занимать и добросовестный ученик, получающий только отличные оценки, и директор школы, ревностно выполняющий все инструкции и много работающий. Суть такой позиции проявляется в боязни нового, ориентации на стереотипы мышления, в отказе от собственной инициативы. Пассивная позиция может даже сопровождаться положительным отношением к прогрессивным нововведениям, но тогда, когда они санкционируются сверху и не надо за них бороться, идти на риск, нести ответственность.

Не трудно заметить также, что более сознательная, более активная личность, как правило, добивается больших успехов в жизни и играет более важную социальную роль, чем личность пассивная, несознательная. Социальная активная позиция связана с активностью личности, выражающейся в его принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов. Ее наличие предполагает определенное самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более важным и значимым целям.

Каждый из этих показателей характеризует отношение человека к своей деятельности, к окружающим его людям, к определенным принципам и идеалам общества. Проявление этих показателей у отдельных детей может быть различным и зависит от возрастных особенностей, индивидуального опыта, уровня самостоятельности и активности. Период старшего дошкольного возраста является наиболее благоприятным для формирования у них активной социальной позиции. Это связано с тем, что, дети начинают ощущать себя более взрослыми, стремятся соответствовать ожиданиям окружающих, проявлять себя во «взрослых» видах деятельности. Они проявляют интерес к общественной деятельности. Присущая старшему дошкольнику любознательность, стремление утвердиться в глазах взрослых и сверстников способствуют формированию у них социальной активности [11].

Формирование социальной активности осуществляется только в

процессе включения личности в деятельность, в процессе которой осуществляется присвоение общественного опыта в самых различных его проявлениях. Активная социальная позиция наиболее проявляется в общественной деятельности дошкольников.

Интересен подход педагогов к пониманию активности с точки зрения ее субъективности, когда личность рассматривается как носитель индивидуального опыта, стремящегося к раскрытию собственного потенциала.

Окружающий мир выдвигает ребенку определённые требования к критериям и показателям социальной активности. По мнению Т.В.Антоновой к ним относятся:

- стремление к оказанию помощи сверстникам и взрослым;
- проявление заботы о делах коллектива, членах семьи, животных окружающих;
- предметно-операционные знания, умения и навыки: учебно-познавательные, организационно-трудовые, учебно-познавательные, коммуникативные, хозяйственно-бытовые;
- активная позиция в системе субъект-объектных отношений;
- умение планировать предстоящую деятельность и действовать в соответствии с планом (исполнительность), проявление настойчивости, инициативности в выполнении намеченного;
- проявление самостоятельности и ответственности;
- сформированность понятий и представлений о необходимости проявления социальной активности: ценностные ориентации, система отношений к себе и людям [12].

Требования, отражённые в новом стандарте образования и предъявляемые новой социальной действительностью, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить, что приводит к быстрому формированию у старших дошкольников различных качеств личности.

В дошкольном возрасте закладываются первоначальные основы социальной активности. Усваивая нормы и правила поведения, овладевая различными видами деятельности, ребенок учится строить свои взаимоотношения с окружающими, перенимает способы действий, одобренные обществом [8].

По А.К. Марковой можно выделить социальные мотивы:

- широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долженствования;

- узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними [13].

Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны педагогов, родителей и товарищей (про таких детей говорят, что они работают только на «положительном подкреплении»).

Иногда позиционный мотив проявляется в стремлении ребенка занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае иногда говорят о «престижной мотивации».

Социальные мотивы, особенно широкие социальные мотивы долга, обеспечивают прочную основу коллективизма, ответственности за общее дело [14].

Одним из социально значимых мотивов является мотив аффилиации. Содержание этого мотива далеко не однородно: сюда включаются потребность контактировать с людьми, быть членом группы,

взаимодействовать с окружающими, оказывать и принимать помощь. Г. Мюррей, так определяет потребность человека в аффилиации: «Заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам» [15]. Под аффилиацией понимается, таким образом, определенный тип социальных взаимодействий, содержание которого заключается в общении с другими людьми, которое приносит удовлетворение обеим сторонам.

Процесс развития у ребенка потребности в общении может быть представлен в виде четырех основных этапов:

- появление внимания и интереса ребенка к взрослому;
- эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого;
- инициативные действия ребенка по привлечению внимания взрослого;
- чувствительность ребенка к отношению и оценке взрослого [16].

К концу первого года жизни у детей появляется довольно устойчивое стремление к общению со сверстниками: они любят бывать среди других детей, хотя еще не играют с ними. Со второго года общение со сверстниками расширяется, а у 4-летних оно становится одной из ведущих потребностей. При этом у них возрастают самостоятельность и инициатива, т.е. поведение становится все более внутренне детерминированным [16].

Таким образом, содержание аффилиативной потребности на разных этапах онтогенеза может быть различным: в течение первых семи лет жизни ребенка оно развивается от потребности в доброжелательном внимании до потребности во взаимопонимании и сопереживании. В младших классах ведущей становится мотивация взаимодействия со сверстниками и формируется устойчивый круг ближайшего общения. В юношеском возрасте постепенно разрушается внутригрупповое общение со сверстниками, усиливаются контакты с лицами противоположного пола, а также со взрослыми при возникновении сложных житейских ситуаций [17]. Заметно

усиливается потребность во взаимопонимании с другими людьми, что непосредственно связано с формированием самосознания.

Л.Г. Матюхина отмечает, что для ребёнка очень важно общение со сверстниками, но существуют определённые критерии выбора «друзей». По данным социометрических исследований такими критериями являются: высокая контактность ребенка, хороший внешний вид, положение в классе и т.д. По-видимому, потребность человека в аффилиации является универсальной, т.е. свойственной всем людям независимо от их возрастной, гендерной или этнической принадлежности. Но характер и содержание этой потребности, безусловно, варьирует в зависимости от воспитания, условий социализации, типа культуры.

Социальный мотив выражается через потребность в общении и взаимодействии как главная из составляющих социальной активности детей старшего дошкольного школьного возраста. В общении дошкольник познаёт не только других, но и себя, овладевает опытом социальной жизни [18]. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей с людьми, стимулирует обмен знаниями и опытом, чувствами и мнениями и может проявляться в форме частной потребности в дружбе, дружеских связях на фоне коллективных взаимоотношений.

На базе потребности ребёнка в общении возникает и развивается его потребность в признании (сначала со стороны взрослых, а затем и своих сверстников), которая постепенно находит выражение в его притязаниях на признание: «В сфере общения – отмечает В.С. Мухина, особое значение имеет обретенная в процессе развития потребность в признании, определяющая позитивный ход развития личности; она ориентирует ребёнка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок» [8].

Ребенок в старшем дошкольном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он знает, что значит должен, обязан. У него пробуждается чувство гордости или стыда в

зависимости от поступка. Он гордится поступком, одобряемым взрослым и стыдится не замеченного взрослым проступка. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности.

Относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, старший дошкольник в то же самое время притязает на признание со стороны взрослых, и подростков. Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения - старается вести себя правильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших [8].

По мнению Г.М. Шпак «притязающему на признание ребенку становится сложно радоваться успешному, сопереживать неуспешному. В ситуациях, значимых для детского общения, ребенок также стремится к самоутверждению. Соревновательный мотив дает острые эмоциональные переживания: в случае промахов и неудач ребенок расстраивается до слез, для компенсации неуспеха хвастает чем-либо или третирует более успешного; в случае своего успеха ликует и снова хвастает. Соревновательный мотив обращен к самолюбию, он стимулирует ребенка к совершенствованию своих способностей и умений и в то же самое время создает у него состояние тревожности. Внутренняя жизнь ребенка полна напряжения» [19].

Таким образом, необходимо, чтобы отношение взрослого по поводу ситуаций успеха или неуспеха воспитанника строилось не на сравнении его с другими детьми. Потребность в признании является тем базовым основанием, которое формирует впоследствии социальную потребность быть личностью, выражающуюся в «мотивации достижения, претензий на влияние, славу, дружбу, уважение, положение лидера и которая могла быть или не быть отрефлексирована, осознанна» [18].

Важнейшей теоретико-методологической основой выделения состава социальной активности старших дошкольников является понятие о ценностных ориентациях личности. Ценностностью мы называем

психологическое образование, которое представляет собой взаимосвязь, единство наиболее значимой для человека сферой действительности, той или иной стороной его жизни и способами осознания, выделения и утверждения себя, своего Я в системе отношений с окружающими людьми. Ценностность есть тот исходный и необходимый психологический механизм, который обуславливает стремление, направленность человека к максимальной самореализации в той сфере жизни, которая наиболее значима для него. Ценностность как психологическое образование выражается в ценностных ориентациях, которые рассматриваются как системообразующий фактор саморазвития личности. Как отмечает В. Франкл: «Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врождённой ценностной ориентацией, присущей всем людям и являющейся основным двигателем поведения и развития личности» [20].

Своеобразие внутренней позиции ребёнка старшего дошкольного возраста детерминируется перестройкой не только потребностной, но и мотивационной сферы, которая выступает важным структурным компонентом социальной активности. Многочисленные исследования показывают, что к моменту поступления в школу возникает ряд новых мотивов, прежде всего, связанных с новой ведущей деятельностью – учением, т.е. развивается познавательная мотивация. Кроме того, идёт процесс дальнейшего структурирования мотивации, её иерархизации, соподчинения мотивов, что служит благоприятным условием для развития произвольных форм поведения.

Проявление социальной активности дошкольников обуславливает система следующих мотивов:

- мотивы самоопределения и самоутверждения в различных социальных общностях – широкие социальные мотивы;
- мотивы личностного престижа, направленные на стремление занять определённое положение в сообществе, основанный на этом стремлении мотив самосовершенствования;

- мотивы личностных достижений, направленные на реализацию потребностей в самовыражении;
- познавательные, направленные на удовлетворение познавательных потребностей;
- индивидуальные, направленные на разрешение противоречий, обусловленных рассогласованием между индивидуальным опытом, внутренними побуждениями и внешними социально-педагогическими нормами и правилами;
- моральные мотивы (мотив долга, нравственные мотивы).

Исследования Л.И. Божович, Л.С. Славиной доказывают, что многообразие отношений старшего дошкольника с окружающей действительностью определяется общественными мотивами, порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей его действительностью. Эти общественные мотивы зависят, прежде всего, от обстоятельств жизни ребенка в семье, от его положения в школе, от его собственной внутренней позиции по отношению к школе; они воплощают в себе те стремления, потребности ребенка, которые вытекают из всех обстоятельств его жизни и которые связаны с основной направленностью его личности [21].

Общественные мотивы могут носить различный характер: выражать стремление старшего дошкольника заслужить одобрение и внимание педагога, родителей, завоевать уважение и авторитет среди товарищей, обеспечить себе достойный статус. Такого рода общественные мотивы, как формы проявления социальной активности, охватывают и различные виды деятельности детей, так как любая серьезная деятельность ребенка, и объективно, и для него самого, имеет общественный смысл.

Кроме того, очень важным мотивом является мотив самосовершенствования. Но надо отметить, что мотивы самосовершенствования и самоопределения выступают для старшего дошкольника как «понимаемые» и связаны с далекими целями. Однако эта

перспектива очень далекая, а дошкольник живет по преимуществу сегодняшним днем.

Также важным, а главное, непосредственно относящимся к формированию социальной активности личности, является мотив долга. По мнению Л.И. Божович, возникновение у ребенка к 6-7 годам так называемых «моральных инстанций» влечет за собой те существенные изменения в структуре его мотивационной сферы, которые способствуют формированию у него чувства долга – основного морального мотива, уже непосредственно побуждающего ребенка на конкретное поведение. При этом на первом этапе овладения моральными нормами, побуждающим ребенка к определенному поведению, является одобрение взрослых. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка в форме некоторой обобщенной категории, которую можно обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая становится для него не только соответствующим знанием (надо поступать так-то), но и непосредственным переживанием необходимости поступать именно так, а не иначе. В этом переживании, по мнению автора, и представлено в своей первой зачаточной форме чувство долга [21].

Для ребенка как субъекта воспитательного процесса характерны некоторые особенности возрастного личностного проявления. Самоутверждение ребенка происходит постепенно, путем все более основательного вхождения в общественные отношения, проявления творческой, социальной, интеллектуальной и эмоциональной активности.

Активность, как черта личности, предполагает, что дети становятся субъектом деятельности и руководят своим собственным развитием с учетом общечеловеческих ценностей, требований общества и поэтому активность, как личностное образование, выражает состояние и его отношение к деятельности. Это состояние проявляется в психологическом настрое его деятельности: сосредоточенности, внимании, мыслительных процессах, в

интересе к совершаемой деятельности, личностной инициативе. Активность предусматривает преобразовательное отношение субъекта к объекту, которое предполагает наличие следующих моментов: избирательность подхода к объектам; постановка после выбора объекта цели, задачи, которую необходимо решить; преобразование объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Развитие активности обучаемого происходит, сопровождая весь процесс развития личности: от репродуктивно-подражательного через поисково-исполнительный к творческому уровню. Существенное изменение в активности отражается и на деятельности, а развитие личности отражается в состоянии активности. Если деятельность представляет собой единство объективно-субъективных свойств личности, то активность его принадлежность, как субъекта деятельности выражает не саму деятельность, а ее уровень и характер, влияет на процесс целеполагания и осознание мотивации способов деятельности.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение. И тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

1.2. Особенности организации подвижных игр для детей дошкольного возраста

Подвижные игры берут начало в народной педагогике, имеют национальные особенности. Теорию и методику подвижных игр разрабатывали К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Е.А. Покровский, П.Ф. Лесгафт, В.В. Гориневский, Е.Н. Водовозова, Т.И. Осокина, А.В. Кенеман и

др. П.Ф. Лесгафт определял подвижную игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни.

Подвижные игры имеют гигиеническое и оздоровительное значение. Главным содержанием подвижных игр являются разнообразные движения и действия играющих. При правильном руководстве ими они оказывают благотворное влияние на сердечнососудистую, мышечную, дыхательную и другие системы организма.

Подвижные игры повышают функциональную деятельность, вовлекают в разнообразную динамическую работу различные крупные и мелкие мышцы тела, увеличивают подвижность в суставах [26].

Классификация подвижных игр.

Подвижные игры делят на элементарные и сложные. Элементарные в свою очередь делят на сюжетные и бессюжетные, игры-забавы, аттракционы.

Сюжетные игры имеют готовый сюжет и твердо, зафиксированные правила. Сюжет отражает явления окружающей жизни (трудовые действия людей, движение транспорта, движения и повадки животных, птиц и т. д.), игровые действия связаны с развитием сюжета и с ролью, которую выполняет ребенок. Правила обуславливают начало и прекращение движения, определяют поведение и взаимоотношения играющих, уточняют ход игры. Подчинение правилам обязательно для всех. Сюжетные подвижные игры преимущественно коллективные (небольшими группами и всей группой). Игры этого вида используются во всех возрастных группах, но особенно они популярны в младшем дошкольном возрасте.

Бессюжетные подвижные игры типа ловишек, перебежек («Ловишки», «Перебежки») не имеют сюжета, образов, но сходны с сюжетными наличием правил, ролей, взаимообусловленностью игровых действий всех участников. Эти игры связаны с выполнением конкретного двигательного задания и требуют от детей большой самостоятельности, быстроты, ловкости, ориентировки в пространстве. В дошкольном возрасте используются подвижные игры с элементами соревнования (индивидуального и

группового), например: «Чье звено скорее соберется», «Кто первый через обруч к флажку» и др. Элементы соревнования побуждают к большей активности в выполнении двигательных заданий. В некоторых играх («Перемени предмет», «Кто скорее до флажка») каждый ребенок играет сам за себя и старается выполнить задание как можно лучше. Если эти игры проводятся с разделением на команды (игры-эстафеты), то ребенок стремится выполнить задание, чтобы улучшить результат команды.

К бессюжетным относятся также игры с использованием предметов (кегли, серсо, кольцоброс, бабки, «Школа мяча» и др.). Двигательные задания в этих играх требуют определенных условий, поэтому они проводятся с небольшими группами детей (двое, трое и т. д.). Правила в таких играх направлены на порядок расстановки предметов, пользования ими, очередность действий играющих. В этих играх наблюдаются элементы соревнования с целью достижения лучших результатов. В играх-забавах, аттракционах двигательные задания выполняются в необычных условиях и часто включают элемент соревнования, при этом несколько детей выполняют двигательные задания (бег в мешках и др.), остальные дети являются зрителями. Игры-забавы, аттракционы доставляют зрителям много радости.

К сложным играм относятся спортивные игры (городки, бадминтон, настольный теннис, баскетбол, волейбол, футбол, хоккей). В дошкольном возрасте используются элементы этих игр и дети играют по упрощенным правилам.

Подвижные игры различаются и по их двигательному содержанию: игры с бегом, прыжками, метанием и др. По степени физической нагрузки, которую получает каждый играющий, различают игры большой, средней и малой подвижности. К играм большой подвижности относятся те, в которых одновременно участвует вся группа детей и построены они в основном на таких движениях, как бег и прыжки. Играми средней подвижности называют такие, в которых тоже активно участвует вся группа, но характер движений играющих относительно спокойный (ходьба, передача предметов) или

движение выполняется подгруппами. В играх малой подвижности движения выполняются в медленном темпе, к тому же интенсивность их незначительна.

Особую группу составляют хороводные игры. Они проходят под песню или стихотворение, что придает специфический оттенок движениям.

По характеру игровых действий различают игры соревновательного типа. Они стимулируют активное проявление физических качеств, чаще всего скоростных.

По динамическим характеристикам различают игры малой, средней и большой подвижности.

В программу детского сада вместе с подвижными играми включены игровые упражнения, например «Сбей кеглю», «Попади в круг», «Обгони обруч» и др. В них отсутствуют правила в общепринятом смысле. Интерес у играющих детей вызывают привлекательные манипуляции предметами. Вытекающие из названий задания соревновательного типа («Кто точнее попадет», «Чей обруч вращается» и др.) имеют зрелищный эффект и собирают многочисленных зрителей и болельщиков. Самых маленьких детей таким образом подводят к играм.

Выбор игры.

Подбирая игру, воспитатель обращается прежде всего к Программе воспитания и обучения в детском саду. Программный перечень игр составлен с учетом общей и двигательной подготовленности детей конкретного возраста и направлен на решение соответствующих учебно-воспитательных задач. Программные требования являются критерием и для подбора народных и традиционных для данного региона подвижных игр, для варьирования двигательных заданий в знакомых играх.

Каждая игра должна давать наибольший двигательный и эмоциональный эффект. Поэтому не следует выбирать среди них такие, которые содержат незнакомые движения, чтобы не задерживать детей.

Двигательное содержание игр должно сочетаться с условиями проведения. Игры с бегом на скорость, с метанием в подвижную цель или вдаль не удастся как следует провести в помещении. Важно также учитывать погодные условия. Для зимней прогулки, например, подойдут динамичные игры. Но иногда скользкая площадка мешает бегу с увертыванием. Летом удобно соревноваться в быстром беге, но в очень жаркую погоду такие соревнования лучше не проводить.

Регламентирует выбор игры и ее место в режиме дня. Игры более динамичные целесообразны на первой прогулке, особенно если ей предшествовали занятия со значительным умственным напряжением и однообразным положением тела.

На второй прогулке можно проводить разные по двигательной характеристике игры, но, учитывая общую усталость детей к концу дня, не следует разучивать новые.

Создание интереса к игре.

Во всех возрастных группах во время игры надо поддерживать интерес детей к ней. Особенно важно создать его в самом начале, чтобы придать целенаправленность игровым действиям. Приемы создания интереса тесно примыкают к приемам сбора детей. Иногда это одно и то же. Можно, например, задать детям интригующий вопрос: «Хотите быть летчиками? Бегите на аэродром!...»

Огромный эффект имеет использование атрибутов. Например, воспитательница надевает маску-шапочку: «Смотрите, дети, какой большой косолапый мишка пришел к вам играть!» – или: «Сейчас я кому-нибудь надену шапочку, и у нас будет зайчик... Ловите его!» Или: «Угадайте, кто прячется за моей спиной?» – говорит воспитательница, манипулируя звучащей игрушкой.

В старших группах приемы создания интереса используются главным образом при разучивании. Это могут быть стихи, песенки, загадки (в том

числе и двигательные) на тему игры, рассматривание следов на снегу или значков на траве, по которым нужно найти спрятавшихся, переодевание и др.

Объяснение игры.

Объяснение игры должно быть кратким и понятным, интересным и эмоциональным. Все средства выразительности – интонация голоса, мимика, жесты, а в сюжетных играх и имитация – должны найти целесообразное применение в объяснениях, для того чтобы выделить главное, создать атмосферу радости и придать целенаправленность игровым действиям. Таким образом, объяснение игры – это и инструкция, и момент создания игровой ситуации.

Содержание объяснения зависит от возраста, подготовленности детей и вида игры.

Для детей младшего возраста объяснение ведется поэтапно, т.е. в ходе игровых действий. Оно может иметь форму двигательного рассказа. Например, игра «Самолеты»: «Сидят на скамейке летчики, ждут команды, чтобы отправиться в полет. Вот приходит командир. – Воспитательница надевает фуражку: – Готовьтесь к полету!» Или игра «Воробушки и кот»: «Лежит на лавочке кот, греется на солнышке. Очень хочется ему поймать какую-нибудь птичку. А в это время воробушки расправили крылышки и полетели искать зернышки...»

Предварительное объяснение игры для старших дошкольников происходит с учетом возросших психологических возможностей детей. Это учит их планировать свои действия. Принципиально важной является последовательность объяснения, аналогичная арифметической задаче: сначала условие, потом вопрос. На практике, к сожалению, распространена такая ошибка: воспитатель сначала назначает ребенка на главную роль, и когда он начинает объяснять правила, дети уже теряют интерес, и игра не удается. То же самое получается, когда перед объяснением правил детям раздают атрибуты.

Нужно использовать следующую последовательность объяснения: назвать игру и ее замысел, предельно кратко изложить содержание, подчеркнуть правила, напомнить движение (если нужно), распределить роли, раздать атрибуты, разместить играющих на площадке, начать игровые действия. Специально разучивать слова при объяснении не следует – дети естественно запомнят их в ходе игры.

Если игра знакома детям, то вместо объяснения нужно вспомнить с ними отдельные важные моменты. В остальном схема действий воспитателя сохраняется.

Распределение ролей в игре.

Роли определяют поведение детей в игре. Ведущая роль – всегда соблазн. Поэтому при распределении ролей могут случиться разные конфликты.

Распределение ролей следует использовать в воспитательных целях. Выбор на главную роль дети должны воспринимать как поощрение со стороны воспитателя, который доверяет им выполнить важное поручение. Назначение на главную роль – наиболее распространенный прием. Выбор воспитателя должен быть обязательно мотивирован. Например: «Дети, пусть первым ловишкой будет Алеша – у него сегодня день рождения. Это наш ему подарок. Согласны?» Или: «Маша первая услышала зазывалочку и быстро прибежала. Она и будет затейница...» Или: «Ларочка загадала лучшую загадку про нашу игру. Пусть она назначит лису...»

Для назначения на ведущую роль часто используются считалочки. Они предупреждают конфликты: на кого выпало последнее слово, тот и будет водить. По-настоящему считалочки понятны старшим детям: за рукой считающего ревниво следят все. Поэтому делить слова на части нельзя. Считалочка должна быть безукоризненной в педагогическом смысле.

Распределить роли можно при помощи «волшебной палочки», всевозможных вертушек (юлы, обруча, кеглей и др.), при помощи перехваток и т.д.

Все названные приемы используются, как правило, в начале игры. Для назначения нового ведущего в ходе игры основным критерием является качество выполнения движений и правил. Например: «Быстрее всех прибежал к скамейке Вова. Сейчас он будет ловить», – или: «Дети, смотрите, какая Света молодчина: и от волка легко увернулась, и Валю выручила. Пусть теперь она будет волком...»

Руководство ходом игры.

В целом контроль за ходом игры направлен на выполнение ее программного содержания. Это обуславливает выбор конкретных методов и приемов.

Педагогу необходимо следить за движениями дошкольников: поощрять удачное исполнение, подсказывать лучший способ действия, помогать личным примером. Но большое количество замечаний о неправильном выполнении отрицательно сказывается на настроении детей. Поэтому делать замечания надо в доброжелательной форме.

То же самое касается правил. Охваченные радостным настроением или образом, особенно в сюжетных играх, дети нарушают правила. Не надо упрекать их за это, а тем более исключать из игры. Лучше похвалить того, кто действовал правильно. В доброжелательных реакциях воспитателя особенно нуждаются ослабленные дети. Некоторых из них иногда, придумав удобный повод, нужно исключить из игры на некоторое время (например, помочь воспитателю подержать второй конец веревочки, под которую подлезают «цыплятки»).

Повторение и продолжительность игр для каждого возраста регламентированы программой, но воспитатель должен уметь оценивать и реальную ситуацию. Если дети во время бега покашливают, значит, они устали и не могут перевести дыхание. Необходимо переключиться на другую, более спокойную игру.

Важным моментом руководства является участие воспитателя в игре. С детьми младшего возраста обязательно непосредственное участие

педагога, который чаще всего сам выполняет главную роль; в знакомых играх исполнение главной роли поручается детям. Руководство детьми старшего возраста опосредованное. Но иногда воспитатель участвует в игре, если, например, по условиям игры требуется определенное число играющих.

Итог игры должен быть оптимистичным, коротким и конкретным. Малышей надо обязательно похвалить.

Варьирование и усложнение подвижных игр.

Подвижные игры – школа движений. Поэтому по мере накопления детьми двигательного опыта игры нужно усложнять. Кроме того, усложнение делает хорошо знакомые игры более интересными.

Варьируя игру, нельзя менять замысел и композицию игры, но можно:

- увеличить количество повторений и общую продолжительность игры;
- усложнить двигательное содержание («воробушки» из домика не выбегают, а выпрыгивают);
- изменить размещение играющих на площадке (ловишка находится не сбоку, а в середине площадки);
- сменить сигнал (вместо словесного – звуковой или зрительный);
- провести игру в нестандартных условиях (по песку бежать труднее; в лесу, убегая от ловишки, можно повиснуть, обхватив ствол дерева руками и ногами);
- усложнить правила (в старшей группе можно выручать пойманных, увеличить число ловишек и т.п.).

1.3. Возможности подвижных игр для социально-коммуникативного развития дошкольников

В педагогической науке подвижная игра рассматривается как одно из важных средств всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Характерная ее особенность – комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется

физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. Подвижные игры являются одним из условий развития культуры ребёнка. В них он осмысливает и познаёт окружающий мир, себя, своё тело, свои возможности. В них развиваются фантазия, воображение, формируются социальные качества. Игры воспитывают доброжелательность, стремление к взаимопомощи, совестливость, организованность, инициативу.

При проведении подвижной игры создаются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребёнка.

Во время игры дети действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила регулируют поведение играющих и способствуют выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Вместе с тем необходимость выполнять правила, а также преодолевать препятствия, неизбежные в игре, содействует воспитанию волевых качеств – выдержки, смелости, решительности, умения справляться с отрицательными эмоциями.

В подвижных играх ребёнку приходится самому решать, как действовать, чтобы достигнуть цели. Быстрая и порой неожиданная смена условий заставляет искать все новые и новые пути решения возникающих задач. Все это способствует развитию самостоятельности, активности, инициативы, творчества, сообразительности.

Игры помогают ребёнку расширять и углублять свои представления об окружающей действительности. Выполняя различные роли, изображая разнообразные действия, дети практически используют свои знания о повадках животных, птиц, насекомых, о явлениях природы, о средствах передвижения, о современной технике.

Подвижные игры нередко сопровождаются песнями, стихами, считалками, игровыми зачинами. Такие игры пополняют словарный запас детей, обогащают и развивают речь.

Играя, ребенок учиться совместным действиям, планирует свои поступки, соотносит их с требованиями группы, в которой он играет. Начинает осознавать себя как личность и одновременно часть единой команды.

Коллективные подвижные игры называются так по признаку одновременного участия в игре определенного количества играющих. Эта разновидность игр наиболее популярна среди детей и отличается большим многообразием. Коллективные игры подразделяются на командные и некомандные.

Некомандные игры проводятся с водящим и без водящего участника. По функциональному признаку для некомандных игр без водящих характерно индивидуальное соперничество играющих за свое, обусловленное правилами место на игровой площадке или в построении играющих, а также индивидуальное проявление соблюдения порядка в коллективных действиях. Особенностью некомандных игр с водящим является по ролевым функциям игроков противоборство с водящими и противодействие игроков одной команды водящим из другой путем взаимодействия с партнерами по команде или при их поддержке и непосредственной физической помощи.

Командные игры подразделяются на игры, в ходе которых участники в соответствии с содержанием игры и правилами не вступают в физический контакт с соперником, и на игры с наличием физического противоборствующего контакта игроков-соперников в процессе игровых действий.

В играх без физического контакта соперников по функциональному признаку игроков наличествует: проявление единоборства за свою команду; проявление борьбы за свою команду путем взаимоподдержки и физической взаимопомощи игроков одной команды.

Подвижные игры с контактным взаимодействием игроков противоборствующих команд по функциям играющих подразделяются: на индивидуальное единоборство за свою команду; борьбу за интересы своей

команды, но при совокупности всех единоборных действий, поддержке партнеров по команде и их физической помощи.

Ряд командных игр имеют ярко выраженный предспортивный, или полуспортивный характер, в содержание которых вносятся простые элементы, приемы определенных спортивных игр, не требующие специально направленной технической подготовки и подготовленности игроков. Эти игры характерны распределением среди участвующих игровых функций, амплуа. Полуспортивные игры проводятся по специальным правилам и стимулируют игроков на проявления элементарной технической и физической подготовленности.

Некомандные и командные подвижные игры характеризуются рядом обобщенных для этих групп игр типичных двигательных действий:

- выполнением ритмических движений – проявлением творчества, а также подражания животным в их специфических движениях;
- перебежками на короткие дистанции с проявлением скорости перемещения и ловкости;
- скоростного действия выражено координированного характера с различными инвентарными предметами;
- прыжками, связанными с преодолением препятствий, силовым сопротивлением;
- проявлением ранее сформированных двигательных навыков, основанных на умении ориентироваться в пространстве, улавливании и различении звуков и наблюдательности.

Подвижные игры с водящим и без водящего проводятся играющими разных возрастных групп, однако вариант игры с водящим целесообразно применять в соответствии с возрастными двигательными возможностями детей, без чрезмерного усложнения содержания и правил игры.

В музыкальных подвижных играх применяются преимущественно два варианта музыки. Первый основан на музыкальном оформлении сюжетной стороны подвижной игры, например жанра сказки. В этом случае от

преподавателя требуется проявление элементарной музыкальной подготовленности, по возможности – привлечения к созданию игровой двигательной композиции специалистов – музыкантов. Второй вариант основан на применении музыки в игре как музыкального фона для двигательного содержания игры с целью повышения ее эмоциональности. Причем этот фон может быть или нейтральным по характеру, или определять темпо-ритмовую картину развития игры. Во всех вариантах применения музыки в процессе подвижной игры от преподавателя требуется проявление профессионального творчества и желание доставить детям эстетическое наслаждение.

Подвижные игры с физическим контактом с соперником подразделяются на игры, где контакт носит опосредованный характер, например в перетягивании каната, или случайный, который трудно избежать, не нарушая содержание игры и ее сущность. При подборе игр или при спонтанном определении их содержания рекомендуется избегать игр с потенциально травмоопасным содержанием, где целенаправленный физический контакт играющих может привести к нежелательным и опасным последствиям для их здоровья.

Спортивные игры представляют собой высшую форму подвижных игр как средства и метода физического воспитания. Универсальность спортивных игр заключается в том, что этой форме двигательной активности все возрасты людей покорны, с той лишь оговоркой, что в возрастном аспекте продвижение к применению спортивных игр осуществляется через постепенное внедрение физического воспитания предспортивных и спортивных игр. Спортивные игры по своей целевой установке подразделяются на игры популярного массового применения в рамках общего физического развития и совершенствования как средства спорта для всех. Высшая форма спортивных игр – игры спорта высших достижений и профессионального спорта, которые являются ценным и незаменимым средством развития у детей способности восприятия и осознания

эстетических ценностей физической культуры на примере спортивных игр с высоким исполнительским уровнем игроков. В разные возрастные периоды созерцание спортивных игр с высоким исполнительским уровнем оказывает безусловное благотворное влияние на образованность детей в этой сфере, на формирование личностной телесно-двигательной культуры. Применение спортивных игр с направленностью массового характера, а также созерцание реальных игр по телевидению способствуют возможной спортивной ориентации ребенка, его выбору для осуществления профессиональной спортивной карьеры.

Огромная ценность подвижных игр представляет их образовательный аспект, и то, что они располагают большими возможностями для воспитания характера человека. Причем, главным здесь оказывается воспитание общественно значимых качеств личности – коллективизма, сознательной дисциплины, способности решать общие задачи. Во время игр ребенок учится подчинять свои интересы интересам коллектива, чтобы совместными усилиями добиваться поставленной цели. Он становится общительным, дисциплинированным, правильно оценивает свои силы, чувствует себя частицей коллектива.

Организация подвижных игр, направленных на повышение социальной активности детей, требует создания определенных педагогических и материальных условий, необходимых для формирования требуемого поведения.

Подвижные игры, направленные на повышение социальной активности детей, должны соответствовать следующим требованиям.

Игра должна носить активный характер – приучать дошкольника к тем усилиям, которые необходимы для деятельности. В подвижных играх участникам приходится исполнять отдельные роли (водящего, счетчика очков, помощника судьи, судьи, организатора игры и др.). Это способствует развитию у них организаторских навыков и знаний. При этом ребенок может свободно применять свои силы и свое творчество, но в рамках

установленных правил. Интересная игра должна вызывать желание детей участвовать в общей деятельности на общее благо – выполнение игровой задачи. При этом от ребенка требуется проявлять инициативу, самостоятельность и умение сотрудничать со сверстниками. Соблюдение правил игры и осознание своих действий будет способствовать повышению социальной активности ребенка.

При организации подвижных игр, направленных на повышение социальной активности детей, важно учитывать исходное состояние данного качества в группе и у каждого ребенка, настроение, мотивацию к игровой деятельности.

Общеорганизационные действия педагога при организации подвижной игры:

- выбор игры и факторы эффективности ее проведения;
- анализ системной и структурной сущности игры;
- подготовка места проведения игры, инвентаря и вспомогательного оборудования.

К организации детей для осуществления игры относятся:

- объяснение содержания игры, разучивание приговорок, движений;
- размещение играющих с уточнением индивидуальных функций и правил;
- определение водящих (если необходимо); формирование команд;
- выбор капитанов;
- назначение помощников педагога и объяснение их обязанностей, назначение судей, если необходимо.

Проведение игры включает в себя непосредственное управление игровым процессом, в том числе:

- наблюдение за ходом игры, соблюдением правил;
- личное осуществление судейства; корректировка нагрузки; завершение игры; подведение итогов игры.

Подбор игры основывается, прежде всего, на основной задаче и психофизиологических особенностях возраста участников игры, обобщенном уровне их физического развития и двигательной подготовленности, количественного соотношения мальчиков и девочек в командах.

Анализ системности и структурности игры осуществляется педагогом в процессе личной подготовки к ее проведению. Создание представления об игре как системе позволяет выделить ее главные элементы, их функции в ходе игры, продумать особенности непосредственных и опосредованных связей между элементами. Процесс игры есть нечто иное как реализация связей между ее составляющими, например взаимодействие педагога и команды, капитана и команды, реализация функций помощников и участие в этом педагога, влияние судей на управление игрой.

В процессе подготовки к игре педагог должен представить игру в структурном аспекте, то есть определить для себя место, роль и значение каждого из компонентов игры в качестве системы. Руководитель игры должен представить себе все возможные ситуации, вызванные ходом игры, продумать возможные решения. Важно предусмотреть вероятные негативные проявления и представлять себе пути их устранения. В системе подвижной игры главными элементами являются игроки и педагог-руководитель. Каждый участник игры есть индивидуальность, по-разному относящийся к игре и проявляющий себя в ней. Задача педагога – создать условия, при которых все игроки, включая пассивных, слабо подготовленных, в конечном счете, активно участвовали бы в ней.

Предварительный анализ игры предполагает выбор педагогом и назначение помощников, наделение их функциями, соответствующими содержанию и условиям игры. При этом помощники должны по возможности подробно ознакомиться с игрой, правилами ее проведения.

Предварительная подготовка места проведения игры является непременным условием ее успешного проведения. Важно знать, что участники игры тонко чувствуют наличие предварительной подготовки, что

проявляется в их положительных эмоциях, желании играть, а в ином случае – в безразличии к предстоящей игре.

Примерами подготовки места проведения игры могут быть соответствующая разметка площадки с применением различного рода ориентиров; нанесение ограничительных линий, размещение инвентаря и вспомогательных средств, связанных с содержанием игры; расчистка площадки от снега, устранение дождевых луж и др.

При подготовке места проведения игры следует убрать все посторонние предметы, препятствующие ходу игры. Необходимо учесть при играх с мячом в помещении возможные его удары по стеклам, а с этим и травмы, и материальные траты. Окна должны быть защищены упругой или жесткой сеткой. Если условия игры достаточно просты, то подготовительные действия целесообразно проводить вместе с участниками игры, что повышает их организационный и эмоциональный настрой на игровые действия. Также все игроки могут активно участвовать в подготовке инвентаря и вспомогательного оборудования, что является особо ценной ситуацией при подготовке.

В практике организации подвижных игр сложилась и действует достаточно простая и надежная схема объяснения сути игры. Она состоит: из названия игры, ее главной отличительной особенности; содержания игры; роли играющих и их расположения на площадке; функций помощников; правил игры; условий определения победителей; ответов на вопросы участников игры, которые адресуются всем детям. Особое внимание следует обращать на правила игры с тем, чтобы не делать вынужденные остановки по ходу игры на их уточнение. Объяснение должно быть четким, с ясной дикцией, с умеренными эмоциями, но не монотонно, на доступном для детей языке. В редких случаях в качестве обострения внимания к содержанию игры, правилам и условиям педагог может применить прием краткого выборочного опроса слушателей.

Выделение водящих, капитанов является действием, достаточно тонким с психологической и педагогической точек зрения. Поскольку существует авторитарный способ, когда водящего назначает педагог или руководитель игры, а также коллективный способ – самими игроками, то имеется ряд особенностей, которые важно учитывать при организации игры. Так, постоянный выбор детьми самого подготовленного капитана неприемлем, поскольку таким образом не создаются условия для проявления лидерских качеств у менее подготовленных детей. Поэтому педагог должен иметь в своем арсенале ряд способов выбора капитанов, водящих, позволяющих всем детям побывать в этой роли (учитывая психологические особенности детей и возможности проявления и формирования качеств лидера). Во избежание самоотказов воспитателю следует разъяснять функции водящего или капитана, значимость этой роли в определении жизненной позиции каждого ребенка, в формировании организаторских и управленческих умений.

Выделение помощников осуществляется для наблюдения за соблюдением правил игры, определения ее результата, размещения инвентаря, обусловленного содержанием игры. На роль помощников могут быть назначены дети с ослабленным физическим развитием или освобожденные врачом от двигательной активности. Роль помощника важна и для формирования его социальной активности. Поэтому весьма целесообразно, чтобы в роли помощников побывали все играющие и возможно чаще в течение периода проведения опытно-поисковой работы.

Игры планируются с учетом распорядка дня. Они проводятся во время занятий по физической культуре, на музыкальных занятиях, на прогулке, организуются педагогом в совместной деятельности с детьми. Особенно ценно, когда игры организуются детьми в самостоятельной свободной деятельности, что имеет большое воспитательное значение.

Педагогическая деятельность по повышению социальной активности воспитанников через подвижные игры предполагает использование

подвижных игр, имеющих определенные характеристики. Способствуют повышению социальной активности:

коллективные игры со сменой ведущего;

игры, требующие от ребенка проявления инициативы, самостоятельности;

командные игры, создающие условия для прилагания ребенком усилий ради достижения общей цели;

Любая игра, требующая точного следования правилам, точного повторения за ведущим, выполнения задания ведущего, воспитывают осознанность своих действий и исполнительность.

Благодаря игре личность ребенка совершенствуется:

1. Развивается мотивационно-потребностная сфера: возникает иерархия мотивов, где социальные мотивы приобретают более важное значение для ребенка, чем личностные (происходит соподчинение мотивов).

2. Преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм: ребенок, принимая роль какого-либо персонажа, героя и т.п., учитывает особенности его поведения, его позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои действия с действиями персонажа – партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки у дошкольника.

3. Развивается произвольность поведения: разыгрывая роль, ребенок стремится приблизить ее к эталону. Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, дошкольник подчиняет свои собственные деяния, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения.

В задачу воспитателя входит наблюдение за состоянием играющих: в зависимости от этого желательно увеличивать или уменьшать время подвижной игры, количество её повторений, регулировать длительность перерывов между действиями, удлинять или сокращать дистанции

перебежек, варьировать количество прыжков, подскоков. Поддерживая радостный настрой играющих, воспитатель внимательно следит за каждым ребёнком: одного побуждает к более энергичным движениям, другого ограничивает, снимая излишнее возбуждение. Руководя игрой, педагог формирует правильную самооценку, доброжелательные взаимоотношения, дружбу и взаимовыручку, учит детей преодолевать трудности, помогает каждому ребёнку закрепить положительные качества и постепенно преодолеть отрицательные.

Важно объективно оценивать деятельность детей при подведении итогов игры: отметить ребят, хорошо выполнивших свои роли, проявивших смекалку, выдержку, взаимопомощь, творчество. Отмечая действия детей, нарушивших условия и правила игры воспитатель высказывает уверенность в том, что в следующий раз ребята постараются и будут играть лучше. Необходимо оценивать достижения ребёнка по отношению к самому себе, то есть его собственные достижения, ведь у каждого ребёнка свои особенности, свои возможности, определяемые состоянием здоровья, сенсорными и двигательным опытом.

Также важны для формирования активности личности и коллективные спортивные игры, соревновательный характер которых может активизировать действия игроков, вызвать проявление решительности, мужества и упорства для достижения цели. Однако необходимо учитывать, что острота состязаний не должна разъединять играющих. В коллективной подвижной игре каждый участник наглядно убеждается в преимуществах общих, дружных усилий, направленных на преодоление препятствий и достижения целей. Добровольное принятие ограничений действий, правилами, принятыми в коллективной подвижной игре, при одновременном увлечении игрой дисциплинирует детей. Игре свойственны противостояние одного игрока другому, одной команды другой, когда перед играющими возникает самые разнообразные задачи, требующие мгновенного разрешения. Для этого необходимо в кратчайший срок оценить окружающую

обстановку, выполнить наиболее правильное действие и выполнить его. Так подвижные игры способствуют самопознанию [32].

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ

2.1. Результаты диагностики социально-коммуникативного развития детей в начале учебного года

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме развития социально-коммуникативного развития у детей дошкольного возраста, мы приступили к исследованию социально-коммуникативного развития у детей старшей группы МБДОУ «Детский сад «Радость» АГО. В исследовании приняли участие 22 воспитанника в возрасте 5-6 лет.

Целью диагностики является определение уровня развития показателей социально-коммуникативного развития у воспитанников старшей группы.

При проведении исследования необходимо решать следующие задачи:

1. Подобрать методики для изучения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и охарактеризовать уровни социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

2. Изучить уровень развития показателей социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста и осуществить интерпретацию полученных результатов.

Диагностика социально-коммуникативного развития дошкольника – это комплекс методик для тонкой оценки уровня развития показателей социально-коммуникативного развития, достигнутого индивидуумом или группой. Нами была проведена диагностика социально-коммуникативного развития воспитанников старшей группы с учётом программных требований общеобразовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы. В ходе апробаций диагностических методик были подобраны эффективные методики, выявляющие уровень развития показателей социально-коммуникативного развития детей (приложение 2).

Ученые выделяют три основные компетенции, которыми необходимо овладеть ребенку в рамках дошкольного учреждения: технологическая, информационная и социально-коммуникативная. В свою очередь, социально-коммуникативная компетентность включает в себя два аспекта:

Социальный – соотношение собственных стремлений со стремлениями окружающих; продуктивное взаимодействие с членами группы, объединенными общей задачей.

Коммуникативный – умение получать необходимую информацию в процессе диалога; готовность представлять и отстаивать собственную точку зрения при непосредственном уважении позиции других людей; умение использовать данный ресурс в процессе коммуникации для решения тех или иных задач.

Для исследования коммуникативного развития мы опирались на исследование И.А. Андреевой «Исследование уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста» .

Параметры для исследования социально-коммуникативного развития дошкольника:

- степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе;
- степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- развитость самостоятельности и саморегуляции;
- уровень развития эмпатии.

В процессе научно-исследовательской деятельности были проанализированы методики диагностирования социально-коммуникативного развития и подобраны те, которые позволяют оценить уровень социально-коммуникативного развития дошкольника по предложенным параметрам.

А.М. Щетинина предлагает целый комплекс методик, направленных на изучение данных особенностей психики ребенка. Разработанные и

апробированные методики просты в обращении и могут использоваться воспитателями ДООУ в их творческой педагогической деятельности. Для диагностики, безусловно, нет необходимости использовать абсолютно все представленные методики. Вместе с тем следует обязательно изучать развитие всех указанных сфер, ибо лишь использование комплекса методик может дать целостное и полное представление об особенностях развития социальной активности ребенка.

Интересна и доступна группа методик, основанных на наблюдении педагога за поведением ребенка в специально созданных ситуациях. Результаты многократных специальных наблюдений за особенностями поведения ребенка в различных ситуациях воспитатель заносит в Карту наблюдений, после чего дается интерпретация полученных результатов в соответствии с оценочной шкалой. Таким образом оцениваются сформированность социальных форм поведения ребенка, самостоятельность, активность воспитанников старшего дошкольного возраста, их способность к партнерскому диалогу.

Детская проективная методика Рене Жиля предназначена для исследования сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений и позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям (к семейному окружению) и явлениям. Необходимо помнить, что полученные результаты, как и любые другие, полученные с помощью проективных методов, не всегда прямо и однозначно соотносятся с особенностями общения и взаимодействия детей, однако позволяют выстроить гипотезы, получить уточняющую информацию, которые нуждаются в проверке с помощью других методик и наблюдений за реальным поведением детей.

Методики диагностирования
социально-коммуникативного развития дошкольника

Параметры для исследования	Методика
Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе	Методика «Неоконченные ситуации» А.М. Щетинина, Л.В. Кирс Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения) А.М. Щетинина, Л.В. Кирс
Развитость самостоятельности и саморегуляции	Карта проявлений самостоятельности А.М. Щетинина Карта проявлений активности А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова
Уровень развития эмпатии	Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетинина
Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками: - межличностные отношения, социальная приспособленность и взаимоотношения с окружающими - уровень развития сотрудничества - уровень развития партнерского диалога - коммуникативная компетентность в общении со сверстниками	Экспериментальная методика «Лабиринт» Л.А. Венгер Адаптированные социометрические методики: «Капитан корабля», «Два домика» и пр. Диагностика способности детей к партнерскому диалогу А. М. Щетинина «Картинки» Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина

*Примечание: все диагностические методики находятся в приложении

Уровни социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Высокий уровень социально-коммуникативного развития характеризуется высокой степенью развития по всем выделенным параметрам. Причем образовательная практика и опыт профессиональной деятельности показали, что высокий уровень социально-коммуникативного

развития дошкольника взаимосвязан и взаимообусловлен отсутствием проблем в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми и сверстниками.

Средний уровень социально-коммуникативного развития определяется недостаточно высокой степенью развития по некоторым из обозначенных ранее параметров, что порождает определенные трудности в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми и сверстниками. В свою очередь наличие проблем в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми или сверстниками может являться причиной недостаточной степени развития по перечисленным параметрам. Следует отметить, что существующие проблемы в сфере общения и недостаточно высокая степень развития по перечисленным параметрам преодолеваются ребенком самостоятельно или с незначительной помощью взрослого и не препятствуют дальнейшему развитию ребенка.

Низкий уровень социально-коммуникативного развития характеризуется низкой степенью развития по нескольким из перечисленных параметров, что порождает серьезные противоречия, разногласия в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми и сверстниками. Неразрешимые проблемы в общении с семьей, взрослыми и сверстниками препятствуют полноценному развитию ребенка по выделенным параметрам. Преодоление существующих препятствий, противоречий и проблем возможно только посредством оказания квалифицированной помощи, без которой дальнейшее развитие ребенка находится под угрозой.

Таким образом, обозначенные уровни социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста являются основой педагогической диагностики, которую мы провели в опытно-экспериментальном режиме на базе воспитанников старшей группы ДОУ «Радость».

Проведение первичной диагностики посредством выбранных методик позволило определить уровень развития компонентов социально-коммуникативного развития воспитанников старшей группы детского сада (таблица 2).

Описание результатов.

Исследование самостоятельности и саморегуляции показало, что 5 человек (22,7%) имеют высокий уровень развития этого показателя. Они легко заинтересовываются, охотно включаются в деятельность, если она интересна, стремятся делать все сами, доводят начатое до конца, принимают

Таблица 2

Результаты диагностик компонентов социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста

№	Фамилия, имя ребенка	Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе	Развитость самостоятельности и саморегуляции	Уровень развития эмпатии	Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками	ИТОГ
1	Тимур А.	В	С	В	В	В
2	Софья Б.	С	Н	В	С	С
3	Юля Б.	В	С	В	В	В
4	Анастасия Б.	С	В	С	С	С
5	Кирилл В.	С	С	С	С	С
6	Лев Г.	В	С	В	В	В
7	Божена Г.	С	В	С	Н	С
8	Василиса Д.	С	Н	Н	Н	Н
9	Ирина З.	В	В	С	В	В
10	Кирилл К.	С	Н	Н	Н	Н
11	Леонид К.	С	Н	В	С	С
12	Валерия Л.	В	С	С	С	С
13	Елизавета Л.	В	В	С	В	В
14	Екатерина М.	Н	Н	Н	Н	Н

15	Дмитрий Н.	В	С	В	В	В
16	Екатерина Р.	В	В	С	В	В
17	Лиана С.	С	С	В	С	С
18	Арсений Т.	С	С	С	С	С
19	Артём У.	С	Н	В	С	С
20	Василиса Ц.	С	Н	С	С	С
21	Леонид Щ.	Н	С	Н	Н	Н
22	Карина Щ.	С	С	С	Н	С

Активное участие в играх, самостоятельно решают конфликты со сверстниками. В то же время 8 (36,4%) детей имеет низкий уровень самостоятельности и саморегуляции. Эти воспитанники боятся взяться за незнакомое дело, не проявляют активности без дополнительной внешней мотивации, не могут обойтись без указаний взрослого, по возможности избегают участия в общественной деятельности и никогда не выступают её инициаторами. При этом некоторые из них ведут себя шумно, экспрессивно, проявляют упрямство и даже иногда агрессию.

Высокий уровень развития эмпатии проявляют 8 детей (36,4% воспитанников). Дети проявляют интерес к эмоциональному поведению других, активно включается в ситуацию, ярко, эмоционально реагируют на состояние другого, заражаются им. Предлагают переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.), по собственной инициативе помогают, гладят, обнимают и пр., т.е. производят успокаивающие действия. Низкий уровень развития эмпатии присущ 4 воспитанникам (18,2% детей). Эти дети часто не понимают состояния другого ребенка, спокойно реагируют на его переживания, очень редко подходят к переживающему ребенку. Среди детей со средним уровнем много

таких, кто реагирует на ситуацию, но смещает внимание взрослого на себя, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже есть царапинка», «А мне тоже надо помочь» и т.п.

Показатель «Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками» на высоком уровне развит у 7 человек (31,8% воспитанников). Эти ребята выбираются сверстниками в основном как популярные и предпочитаемые. Они могут договариваться с партнером о совместных действиях для достижения общего результата, умеют планировать общую деятельность, замечают отступление от плана у себя или партнера, рационально распределяют имеющиеся ресурсы. Дети активно сопереживают партнеру, к игре относятся как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами, всегда стараются найти самостоятельное и конструктивное решение проблемы. Решают конфликтные ситуации, используя продуктивное или вербальное решение: «...объясню, что так плохо, что так нельзя делать»; «...попрошу его извиниться»; «...подожду, пока другие доиграют»; «...починю куклу» и т. п. Тем самым демонстрируют бесконфликтный характер отношения к сверстникам. Однако 6 детей (27,3% воспитанников) демонстрируют низкий уровень развития данного показателя. Они не стремятся к достижению общего результата деятельности, к примеру, везут машинку, не согласуя свои действия с правилом и партнером. Им трудно слушать и договариваться, они не демонстрируют способности эмоционально пристраиваться к партнеру, проявляют нетерпение при слушании партнера, не вполне адекватно понимают его экспрессию и затрудняются договориться с ним. Ребята низким уровнем развития данного показателя часто не принимают замечания или помощь сверстников или взрослого. Даже те, кто обращает внимание на подсказки взрослого, не используют эффективно эти подсказки, нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Среди них нет популярных и предпочитаемых детей, в основном они относятся к игнорируемым или даже отвергаемым. Возможно,

так происходит потому, что эти дети не проявляют интереса к эмоциональному состоянию других, не заражаются чувствами партнера, слабо реагируют на их переживания, не чувствительны к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию, и совершают эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого.

Развитие показателя «Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе» на высоком уровне наблюдается у 8 человек (36,4% воспитанников). Они демонстрируют умение дружно, без конфликтов играть с другими детьми, могут подчинять свои интересы интересам других детей, сдерживают свои негативные проявления, оказывают помощь партнеру по играм, принимают социальные нормы и правила поведения и следуют им. Отвечая на вопросы методики «Неоконченные истории», эти дети придумывают поступки героев, адекватные социально принятой этической норме. «...Маша поможет Свете закончить уборку, а потом они вместе пойдут играть», «...Катя даст поиграть с этой куклой. Нет, они придумают игру и будут играть вместе», «...А Таня скажет: "Нельзя обижать малышей"». Свой выбор (поступок героя) они умеют объяснить с точки зрения норм и морали: «...друзьям нужно помогать», «...надо делиться», «...Таня скажет: это как младший братик». Все это свидетельствует о том, что дети усвоили социальные нормы и правила поведения и достаточно осознанно следуют им. Только 2 человека (9,1% воспитанников) имеют низкий уровень развития данного показателя. Они осознают социальные нормы и правила поведения, но не всегда им следуют. Они часто ссорятся, не учитывают интересы других, играя со сверстниками, не справляются со своими негативными проявлениями. Поступки героя, которые ребенок придумывает, отвечая на вопросы методики «Неоконченные истории», часто жестоки «...Петя стукнул Сережу по голове» (когда Сережа выхватил машину и стал с ней играть)), или эгоистичны «...А я хочу поиграть» (когда сестренка Света никак не может заснуть), «...Сначала вырасти как мы» (когда Оля ее взяла в игру малыша "Мы тебя не возьмем, ты еще маленький").

Объяснения поступку даются разные, но не связанные с принятием норм поведения: «...Пусть знает, это моя машина», «...Когда Света спит, её ушки тоже спят и не слышат», «...Нечего с малышкой водиться». При этом воспитанники иногда даже не пытались объяснить придуманный поступок, не раскрывали, почему герой поступает именно так («...Ему так захотелось»), либо соглашались, что так поступать «нехорошо». Данные ответы говорят о том, что у детей затруднено осознание нравственной нормы и её принятие.

Результаты изучения уровня развития показателей социально-коммуникативного развития дошкольников следующие:

Таблица 3

Сводная таблица по показателям социально-коммуникативного развития

Показатели	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками:	7- 31,8%	9- 40,9%	6 -27,3%
Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе	8- 36,4%	12- 54,5%	2 – 9,1%
Развитость самостоятельности и саморегуляции	5- 22,7%	9- 40,9%	8 -36,4%
Уровень развития эмпатии	8- 36,4%	10 – 45,4%	4 – 18,2%
ИТОГОВЫЙ УРОВЕНЬ:	31,8%	45,45%	22,75%

По данным таблицы 3 показатели социально-коммуникативного развития дошкольников в основном развиты на среднем уровне (45,45%), далее следует высокий уровень (31,8 %) и низкий (22,75 %).

Лучше всего у воспитанников развиты эмпатия и усвоение норм и ценностей, принятых в обществе. Ребята считают настроение партнера, могут влиять на него и сами заражаются им; умеют дружно, без конфликтов

играть с другими детьми, могут подчинять свои интересы интересам других детей, сдерживают свои негативные проявления, осознают важность норм и правил и необходимость следования им.

Больше всего затруднений у детей вызывает развитие навыков самостоятельности и саморегуляции, что выражается в нежелании браться за незнакомое дело, отсутствии активности без дополнительной внешней мотивации, необходимости указаний взрослого. Дети по возможности избегают участия в общественной деятельности и никогда не выступают её инициаторами. При этом некоторые из них ведут себя шумно, экспрессивно, проявляют упрямство и даже иногда агрессию.

Сопоставление полученных данных, занесенных в таблицу 3 «Результаты диагностик компонентов социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста», позволило получить картину, описывающую наличествующий уровень социально-коммуникативного развития воспитанников группы (таблица 4).

Таблица 4

Уровень социально-коммуникативного развития воспитанников
группы

Уровень	Количество детей	%
Высокий уровень	7	31,8
Средний уровень	11	50,0
Низкий уровень	4	18,2

Результаты диагностики социально-коммуникативного развития дошкольников следующие: высокому уровню соответствует – 31,8 % (7детей); у 50,0% (11детей) уровень социально-коммуникативного развития – средний; и только у 18,2 % – (4 ребенка) низкий уровень социально-коммуникативного развития. Таким образом выделились три подгруппы детей с разным уровнем социально-коммуникативного развития.

Дети с высоким уровнем социально-коммуникативного развития имеют в основном высокий уровень развития по всем показателям. Они неконфликтны, исполнительны и инициативны, легко находят темы для общения со взрослыми и детьми. К ним тянутся сверстники, выбирая их для игр и совместных занятий, а они отвечают им вниманием, доброжелательностью, заботой: организуют интересные игры, отзываются при возникновении трудностей (помогают, успокаивают), мирят поссорившихся. Ребята с высоким уровнем социально-коммуникативного развития знают и соблюдают нормы и правила, следят за их соблюдением другими детьми и характеризуются отсутствием проблем в сфере общения с семьей, взрослыми и детьми.

Подгруппа ребят со средним уровнем социально-коммуникативного развития очень разнообразна. Её условно можно разделить на две подгруппы. Первая – подгруппа детей с преобладанием среднего уровня развития показателей социально-коммуникативного развития, и имеющих высокий уровень развития по одному из показателей социально-коммуникативного развития – 5 человек (22,7% воспитанников). У всех этих детей на среднем уровне развит показатель «Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками», что говорит о некоторых затруднениях данных воспитанников в сфере общения ребенка с семьей, взрослыми и сверстниками. Вторая подгруппа – дети, имеющие низкий уровень развития по одному из показателей – 6 воспитанников (27,3% детей). При этом низкий уровень (верхняя граница, ближе к среднему) по показателю «Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками» имеют 2 человека; по показателю «Развитость самостоятельности и саморегуляции» – 4 человека. Таким образом, для детей второй подгруппы характерны уже определенные трудности в сфере общения с семьей, взрослыми и сверстниками.

Воспитанники с низким уровнем социально-коммуникативного развития не могут предвидеть действия партнера, эффективно решать

совместные задачи. У них низкий уровень эмоциональной отзывчивости, они не проявляют сопереживания к сверстникам и взрослым. Однако в основном дети имеют средний уровень развития по одному из показателей («Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе» – 2 человека, «Развитость самостоятельности и саморегуляции» – 1 человек), что дает им потенциал для дальнейшего развития. Лишь 1 воспитанник имеет низкий уровень по всем показателям социально-коммуникативного развития. Эти дети нуждаются в особом внимании педагога для разрешения имеющихся трудностей в социально-коммуникативного развитии.

Такие результаты объясняются следующими факторами:

- несформированность некоторых психических функций (внимания, слухового восприятия, самоконтроля);
- низким уровнем эмпатии, сопереживания.
- несформированностью игровых навыков, недостаточной самостоятельностью, трудностями в совместной деятельности в малых группах;
- недостаточным умением сотрудничать с другими людьми, понять партнера по команде, совместно решать задачи.

Таким образом, для социально-коммуникативного развития дошкольников необходимо развивать когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты социально-коммуникативного развития.

Анализ полученного исходного материала позволил построить программу организации подвижных игр, направленную на повышение уровня социально-коммуникативного развития дошкольников.

2.2. Описание практической работы по проведению подвижных игр в дошкольном учреждении с целью социально-коммуникативного развития детей

Старший дошкольный возраст – это период, когда целенаправленное воздействие на развитие ребенка должно проходить во всех видах его

деятельности. Важное значение для ребёнка дошкольного возраста имеет игровая деятельность. Поэтому социально-коммуникативную деятельность дошкольников целесообразно формировать через игру.

Подвижная игра – это сложное эмоционально окрашенная двигательная деятельность, обусловленная правилами. Подвижные игры всегда интересны детям, они обладают большим эмоциональным зарядом, отличаются вариантностью составных компонентов, дают возможность быстро осуществлять решение двигательных задач. Дети учатся придумывать, самостоятельно обогащать и развивать игровые действия, создавать новые сюжетные линии, новые формы движения. Подвижные игры вносят радость в жизнь ребенка и способствуют укреплению организма главным образом путем развития и усовершенствования двигательного аппарата. Игры приучают детей к дисциплине, сосредоточению и плановости действия. Благодаря вышеперечисленным качествам подвижная игра несет в себе мощный воспитательный потенциал для социально-коммуникативного развития дошкольников.

Целью работы педагога стала разработка и реализация комплекса подвижных игр, направленных на повышение социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Для достижения цели решались следующие задачи:

1. Подобрать игры для повышения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.
2. Выявить условия организации подвижных игр, позволяющие повышать уровень показателей социально-коммуникативного развития.
3. Организовать в группе проведение комплекса подвижных игр, составленного с учетом результатов диагностики социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.
4. Описать проведенную работу и определить роль подвижных игр в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников.

Итак, практическая работа педагога по проведению подвижных игр с детьми дошкольного возраста с целью социально-коммуникативного развития воспитанников проходила в три этапа:

1. Подготовительный этап – на котором проводился подбор подвижных игр, способствующих социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста; составлялось планирование игровой деятельности.

2. Основной этап – самый длительный, в процессе реализации которого организовывались подвижные игры с воспитанниками.

3. Заключительный этап – носящий описательный характер, позволил определить роль подвижных игр в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников.

Изученный теоретический материал и диагностика уровня социально-коммуникативного развития детей группы позволили подобрать подвижные игры, решающие помимо основных задач и задачу социально-коммуникативного развития дошкольников.

Основу составили подвижные игры, которые в зависимости от взаимодействия в них играющих детей, были объединены в три группы:

- подвижные игры с преобладанием индивидуального характера действий участников;
- парные подвижные игры, где наряду с индивидуальными действиями присутствуют действия небольшой группы участников;
- командные игры соревновательного характера.

При этом каждая группа игр целенаправленно способствовала развитию одного из компонентов коммуникативных способностей (таблица 5). Физическая и психическая составляющие в данных подвижных играх тесно связаны: в них дети не только совершенствуют двигательную сферу путем расширения запаса двигательных умений и навыков, являющимися базовыми в двигательном развитии ребенка, но и учатся владеть собой и считаться с коллективом, согласовывать свои действия с действиями других игроков и т.д.

Распределение подвижных игр для использования в
работе с детьми для социально-коммуникативного развития

Компоненты социально-коммуникативного развития	Характер взаимодействия игроков	Направленность подвижных игр	Игры
Эмоциональный компонент	Индивидуальные подвижные игры	Развивают эмоциональную отзывчивость, эмпатию, сопереживание	«Менялки», «Травинка», «Цепочка слов», «Взаимное цитирование», «Водяной», «Белочка с орехами», «Каракатица», «Городки», «Совушка-сова», «Зайчики и лиса», «Пантомимические этюды», «Азбука настроений», «Отражение чувств»
Когнитивный компонент	Парные подвижные игры	Развивают способность понять партнера по команде, предвидеть его действия, решать совместные задачи	«Поводырь», «Отражение чувств», «Плохое настроение», «Гуси-лебеди», «Хитрая лиса», «Мы веселые ребята», «Карусель», «Караси и щука», «Медведь и пчела», «Ловля обезьян», «Мышеловка».
Поведенческий компонент	Командные подвижные игры	Развивают способность к продуктивной совместной деятельности в малых группах (команде)	«Перебежки», «Водяной», «Водонос», «Водяная эстафета», «Белочка с орехами», «Городки», «Каракатица», «Черепаша-путешественница», «Переправа», «Эстафета по кругу», «Кто быстрее», «Попади в обруч», «Пожарные на ученье», «Чье звено скорее соберется?»

Основными формами работы, в которые включаются подвижные игры с направленным воздействием на развитие социально-коммуникативных

способностей, являются занятия по физической культуре, утренняя гимнастика, подвижные игры на прогулке, совместная деятельность педагога с детьми, самостоятельная деятельность детей, физкультурные досуги и праздники.

Были составлены циклограмма (таблица 6) и планирование организации подвижных игр (Приложение), включающее в себя подвижные игры как для всей группы, так и для отдельных подгрупп.

Таблица 6

Циклограмма

	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
НОД	Физо	Музо	Физо	Музо	Физо
Утренняя гимнастика	Игры, направленные на развитие когнитивного компонента социально-коммуникативного развития				
Прогулка. Игры, направленные на развитие :	Эмоциональ- ного компо- нента	Поведен- ческого компонента	Когни- тивного компо- нента	Эмоцио- нального компо- нента	Поведе- нческого компо- нента
Совместная деятельность	Разучивание и организация игры, направленной на формирование: 1 неделя – умений и навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками; 2 неделя – самостоятельности и саморегуляции; 3 неделя – эмпатии; 4 неделя – норм и ценностей, принятых в обществе.				
Организация игр с подгруппой детей	НУ СКР	СУ СКР	НУСКР	СУ СКР	НУСКР
	Игры, направленные на развитие эмпатии		Игры, направленные на развитие навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми		
Самостояте- льная деятельность	Педагог вносит в групповую комнату атрибуты и инвентарь				

НУ СКР – подгруппа детей с низким уровнем социально-коммуникативного развития;

СУ СКР – подгруппа детей со средним уровнем социально-коммуникативного развития;

Дети с высоким уровнем социально-коммуникативного развития являются инициаторами подвижных игр в самостоятельной деятельности детей (для стимуляции создаются условия: выкладываются атрибуты и инвентарь), а также привлекаются к участию в подвижных играх, организуемых педагогом с детьми других подгрупп.

Подгруппе детей с низким уровнем социально-коммуникативного развития уделялось особое внимание. С ними педагог дополнительно организовывал подвижные игры в процессе совместной деятельности, по желанию других детей группы привлекая к игре и их.

В течение всего периода педагог фиксировал активность детей при участии в организованной игровой деятельности. Воспитатель следил за тем, чтобы все дети поучаствовали в предложенных играх в разных ролях (ведущих, помощников и т.д.).

Основные принципы подвижных игр, направленных на развитие социально-коммуникативных навыков: совмещение элементов игры и учения, переход от игр – забав через игры – задачи к учебно-познавательной деятельности, постепенное усложнение обучающих задач и условий игры, повышение умственной активности ребенка, формирование вербального и невербального общения в игровой деятельности, единство обучающих и воспитательных воздействий.

Образовательные и воспитательные функции подвижной игры могут быть успешно осуществлены только при умелом руководстве ею, которое предусматривает управление двигательным и нравственным поведением детей.

Важными условиями организации подвижных игр, способствующих повышению уровня показателей социально-коммуникативного развития, являются следующие.

В процессе игры воспитатель должен следить за правильностью выполнения движений, соблюдением правил игры, нагрузкой и взаимоотношениями детей.

Разрешение конфликтов во взаимоотношениях между детьми в младших группах легче осуществляется через игровые образы. В средней и старшей группах для этого можно использовать разъяснение, удаление из игры, извинение.

На успешность действий в игре оказывает влияние расположение играющих в самом ее начале. Поэтому важно создать в начале игры благоприятные условия для последующих действий.

Приобретенные умения дают возможность ребятам достичь успеха в игре. Удачные действия вызывают у них радость, чувство удовлетворения и уверенность в собственных силах. Ребята начинают работать смелее и решительнее. Такие действия играющих предъявляют повышенные требования к водящему. Поэтому дети даже с хорошо развитыми двигательными способностями при выполнении роли водящего обязаны действовать собранно, показывать максимум усилий для достижения своей цели.

Развитие самостоятельности и осознанности при решении двигательных задач в подвижных играх ведет к самостоятельному выбору способа выполнения двигательного действия с проверкой рациональности его применения в игре.

В несюжетных играх внимание переключается на способ выполнения и результат, а сам процесс выполнения подвергается только частичному контролю. Примером таких игр являются: «Лови, бросай – упасть не давай», «Школа мяча», «Мяч по кругу», «Успей поймать», «Перебрось через веревку», «Чье звено самое меткое», «Сбей кеглю».

Постепенность в усложнении разрешает выработать у детей точность и автоматизм метания, добиться действенного использования всевозможных методик.

Довольно принципиально, чтобы дети, знакомясь с игрой, сразу привыкали к четкому выполнению движений, включенных в нее. По-другому они, владея в достаточной степени основными движениями, начинают

действовать в игре небрежно, что в силу частого повторения приобретает большую устойчивость.

Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому ребёнку. Соревновательные игры дают возможность общаться друг с другом, доверять товарищу, сопереживать, помогают ребёнку выразить собственное «Я» через сравнение с другими, проявить свою индивидуальность, позволяют увидеть в сверстнике равноценную личность. Игры с правилами способствуют познавательному, двигательному развитию, а также умению договариваться. Особое место на физкультурном занятии отводится произведениям малых фольклорных жанров: потешкам, прибауткам, песенкам, так как они развивают еще эмоциональную сферу ребенка.

Таким образом, важно не только правильно выбрать игру, но и провести ее так, чтобы она дала наибольший эффект.

Ознакомление детей с новой игрой, объяснение ее содержания и правил требуют от воспитателя тщательной подготовки. Содержание некоторых игр необходимо раскрыть в предварительной беседе. В результате бесед, рассматривание картин выясняются знания детей, уточняются их представления, создается отношение к игровым образам.

Распределение ролей в играх происходит по-разному. Иногда воспитатель назначает водящего, руководствуясь определенными педагогическими задачами (поощрить новенького ребенка, или, наоборот, показать на примере активного, как важно быть смелым, или отклонить просьбу самоуверенного ребенка и поручить эту роль робкому, застенчивому), или включается сам в игру к общему удовольствию детей, беря на себя роль водящего или рядового участника.

В ином случае педагог пользуется считалками или предлагает самим детям выбрать водящего и объяснить, почему они именно данному ребенку поручают роль.

В процессе игры педагог наблюдает за движениями, действиями и взаимоотношениями детей, выполнением ими правил, за дозой нагрузки, делает краткие указания.

Завершается подвижная игра совместной ходьбой, постепенно снижающей физическую нагрузку и приводящей пульс в норму. Вместо ходьбы может быть проведена аналогичная по значению малоподвижная игра («Найди и промолчи», «Принеси, что тебе понравится», «Кого не стало», «Угадай по голосу» и т.д.)

Не следует подводить итоги игры сразу после ее окончания; активная двигательная деятельность детей в игре без постепенного перехода к отдыху неблагоприятно воздействует на работу сердца и всего организма ребенка.

При оценке игры воспитатель отмечает ее положительные стороны, называет детей, удачно выполнивших свои роли, проявивших смелость, выдержку, товарищескую взаимопомощь, и наоборот, порицает нарушение правил, и связанные с этим действия детей.

В задачи педагога при руководстве играми входит наблюдение за состоянием играющих и регулирование нагрузки. Дозировать ее в играх возможно, воспользовавшись общепринятыми способами:

- увеличивать или уменьшать общее время игры, а также изменять количество повторений всей игры или отдельных ее эпизодов;
- регулировать длительность перерывов в игре или проводить игры совсем без перерывов;
- проводить игру на большем или меньшем участке, с большим или меньшим количеством препятствий;
- изменять сложность препятствий преодолеваемых в игре;
- удлинять или сокращать дистанции для перебежек, проползания;
- варьировать количество основных движений.

Оздоровительное, воспитательное и образовательное значение выше указанных игр многообразно, но для реализации этого необходимы творческое отношение воспитателя и педагогическое мастерство.

Педагогическая деятельность по повышению социально-коммуникативного развития воспитанников через подвижные игры предполагает использование подвижных игр, направленных на развитие основных показателей социально-коммуникативного развития, таких как самостоятельность, инициативность, исполнительность, эмпатия, умение сотрудничать, интерес к общественной деятельности и желание в ней участвовать. Коллективные игры учат детей сотрудничать со сверстниками, четко следовать правилам, согласовывать свои желания с общественными интересами коллектива. Игры со сменой ведущего позволяют детям примерить на себя разные роли; часто требуют от ребенка проявления инициативы, самостоятельности; предвидеть и понимать действия партнеров, учат быстро принимать решения. Командные игры создают условия для прилагания ребенком усилий ради достижения общей цели и учат понимать партнера, согласовывать свои действия с действиями членов команды. Любая игра, требующая точного повторения за ведущим, выполнения задания ведущего, воспитывает осознанность своих действий и исполнительность. Развитие игровой деятельности способствует формированию у воспитанников устойчивых игровых навыков и повышает успешность ребенка в игровой деятельности.

Таким образом, подвижные игры способствуют социально-коммуникативному развитию дошкольников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Достижение цели образования – воспитание из детей успешного поколения России, владеющего адекватными времени знаниями, навыками и компетенциями, в соответствии с национальными и общечеловеческими ценностными установками – является основным воспитательным результатом и невозможно без целенаправленного социально-коммуникативного развития дошкольников.

В данной работе дано обоснование эффективности подвижных игр в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав современные научные подходы по проблеме социально-коммуникативного развития личности, мы пришли к выводу, что важнейшей теоретико-методологической основой выделения состава социально-коммуникативного развития старших дошкольников является понятие о ценностных ориентациях личности, а именно о стремлении, направленности человека к максимальной самореализации в той или иной сфере. Это позволило нам определить основные компоненты социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста – эмоциональный, когнитивный, поведенческий компонент; выделить показатели, по которым можно судить о социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста – степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, степень овладения правилами и навыками взаимодействия со взрослыми и сверстниками, развитость самостоятельности и саморегуляции, уровень развития эмпатии; а также охарактеризовать уровни социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Изучение методики организации подвижных игр в детском саду позволило определить наиболее важные для социально-коммуникативного развития дошкольников аспекты:

- использовать игры систематически в различных формах образовательной деятельности;
- усложнять игровые действия постепенно;
- обеспечивать радостный настрой играющих;
- регулировать действие, правила, условия игры в зависимости от психофизиологического состояния играющих;
- распределять роли в играх, руководствуясь конкретными педагогическими задачами;
- своевременно разрешать конфликты во взаимоотношениях детей.

Любая игра, требующая точного следования правилам, точного повторения за ведущим, выполнения задания ведущего, воспитывают осознанность своих действий и исполнительность.

Подобрав диагностические методики, мы провели диагностику социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в группе общеразвивающей направленности для детей от 5 лет МБДОУ «Детский сад «Радость» Асбестовского городского округа, являющегося базой исследования.

С учетом полученных результатов был подобран комплекс подвижных игр для социально-коммуникативного развития дошкольников и составлено планирование организации данных игр на учебный год. Анализ проведенной в соответствии с планированием практической работы по проведению подвижных игр в старшей группе детского сада позволил сделать выводы, определить роль подвижных игр в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста:

Развитие социально-коммуникативной сферы дошкольников лучше всего осуществлять через подвижные игры.

Игры являются одним из эффективных средств решения педагогических задач.

Понятия, действия и представления, используемые в игре, в дальнейшем становятся основой детского поведения и убеждений.

Подвижные игры учат взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, способствуют развитию эмпатии, усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, развивают самостоятельность и саморегуляцию.

Таким образом, подвижные игры способствуют социально-коммуникативному развитию дошкольников.

Задачи исследования решены, цель работы достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н. П. Игра в педагогическом процессе [Текст] / Н. П. Аникеева. – Новосибирск: НГПИ, 1989. – 126 с.
2. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства [Текст] / В. В. Абраменкова. – М.: Феникс, 2008. – 432 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст]: книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
5. Газман, О. С. Социальные аспекты развития [Текст] / О.С. Газман // Советская педагогика. – 1988. – №5. – С. 12-14.
6. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка [Текст] / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология [Текст] / под ред. В.И.Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.
8. Иванова, Н.В. Теория и методические основы построения социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Н.В. Иванова. – Череповец: Череповец, 2003. – 136 с.
9. Исаков, К.В. Как воспитать в ребёнке гражданина? [Текст] / Исаков К.В. // Активность школьников в процессе воспитания и обучения: сб. ст. – Пермь, 1971. – С. 18-22.
10. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.
11. Казанская, В.Г. Трудности взросления [Текст] / В.Г. Казанская. – СПб: Питер, 2003. – 123 с.

12. Казачок В.П. Самостоятельная личность [Текст] /В.П. Казачок // International Padagogical Magazin. – № 44. – С. 36-42.
13. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика для студ.сред.пед.учеб.заведений [Текст] / С.А. Козлова, Т.А.Куликова. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
14. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск : Народная асвета, 1984. – 478 с.
15. Короткова Н.А. Сюжетная игра старших дошкольников (5-7 лет) [Текст] // Ребенок в детском саду. – 2006. – №5. – С.83.
16. Коротков, И.М. Подвижные игры [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов и ссуз физической культуры / И.М. Коротков, Л.В. Былеева. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 40 с.
17. Кочерова М.В. Развитие социальной активности младшего школьника в игровой деятельности [Текст] / М.В. Кочерова // Педагогический калейдоскоп. –2008. – №3. – С. 20-23.
18. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения [Текст] / Н.К. Крупская. – М.: Высшая школа, 1947. – Т. 1. – 130 с.
19. Мудрик А.В. Социализация и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 153 с.
20. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2009. – 313 с.
21. Осокина Т.И. Физическая культура в детском саду [Текст] / Т.И. Осокина.– М.: Просвещение , 1986. – 304 с.
22. Панько Е.А. Физическая культура и развитие личности дошкольника [Текст] /Е.А. Панько, В.Н. Шебеко // Пралеска. – 1999.– № 4–5.– С. 33–35.
23. Петровский А.В. Психология [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М.: Академия, 2002. – 312 с.

24. Портных, Ю.И. Спортивные и подвижные игры [Текст]: учебник для техникумов физической культуры / Ю.И. Портных. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 25 с.
25. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст]: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 518 с.
26. Рубинштейн С.Л. Основа общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 361 с.
27. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях [Текст] / под ред. М.А.Васильевой. – М.: Просвещение, 1986. – 109 с.
28. Савин Н.В. Педагогика [Текст] / Н.В. Савин. – М.: Просвещение, 1978. – 268 с.
29. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
30. Франкл В. А. Гуманистическая психология [Текст] /В.А. Франкл. – М.: Просвещение, 1988. – 248 с.
31. Фребель, Ф.В.А. Точное письменное изложение занятий в детском саду [Текст] / Ф.В.А. Фребель // Педагогика детского сада. – Берлин, 1874. – С. 570.
32. Харламов И.Ф. Педагогика [Текст] / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 345 с.
33. Чернова Г.Р. Психология общения [Текст]: учебное пособие / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2012. – 240 с.
34. Эльконин Д.Б. Психологические игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики определения уровня развития показателей социально-коммуникативного развития старших дошкольников

Карта проявлений самостоятельности (А.М.Щетинина)

Карта проявлений самостоятельности заполняется воспитателем на основе наблюдений, проведенных за ребенком. Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда - 2 балла, часто - 4 балла.

Таблица 7

Карта проявлений самостоятельности

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Умеет найти себе дело			
Имеет свою точку зрения			
Не обращается за помощью к сверстникам			
Не обращается за помощью к взрослому			
Стремится все делать сам			
Доводит начатое дело до конца			
Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи			
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками			
Не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством			
Негативно относится к какой-либо помощи со стороны взрослого или сверстников			
Без напоминания выполняет порученные дела			
Может играть один			

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка:

низкий - 0-12 баллов;

средний - 13-24 балла;

высокий - 25-48 баллов.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от возможностей достижения результата, от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами действия. Наличие необходимых возможностей придает ребенку уверенность в своих силах и стимулирует его активность и настойчивость в достижении цели деятельности, самостоятельность в выборе способов ее реализации. Таким образом, все развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими психологическими его особенностями, как активность, инициативность, самоконтроль.

Карта проявлений активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова)

Данная карта заполняется на основе многократных специальных наблюдений за особенностями поведения ребенка в различных ситуациях. При заполнении карты ставите в соответствующей клетке количество баллов: если ребенок указанную форму поведения не проявляет никогда, то он получает 0 баллов; редко - 1 балл; часто - 2 балла и всегда - 3 балла.

Карта проявлений активности

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Проявляет большую подвижность			
Активно вступает во взаимодействие со взрослым			
Предлагает свою помощь			
Включается во взаимодействие со сверстниками			
Принимает активное участие в играх			
Пребывает в хорошем настроении			
Проявляет живой интерес ко всему новому			
Охотно включается в деятельность, если она ему интересна			
Не пытается уединиться			
Проявляет агрессивность			
Ведет себя шумно			
Легко заинтересовывается			
Не любит занимать второстепенные роли			
Экспрессивен			
Проявляет упрямство			
Говорит быстро, громко			

Обработка и интерпретация данных.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень активности ребенка: 0-16 - низкий; 17-32 - средний; 35-48 - высокий.

Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина)

Заполняется после целенаправленно проведенных многократных наблюдений за ребенком. Если ребенок часто обнаруживает указанную

форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда - 2 балла; никогда - 0 баллов.

Таблица 9

Карта проявлений инициативности

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Берет на себя главные роли в играх			
Выступает инициатором какой-либо деятельности			
Перехватывает у сверстников инициативу в выполнении задания			
Принимает участие во всех делах			
Любит высказывать свою точку зрения			
Стремится к лидерству			
Любит находиться в центре внимания			
Стремится быть первым во всем			
Не боится взяться за незнакомое ему дело			
Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников			
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем			

Обработка и интерпретация результатов.

Сложив сумму полученных ребенком баллов, можно считать развитие у него инициативности достаточно высоким, если получилось в сумме от 23 до 44 баллов; средним - от 11 до 22 баллов; низким - от 0 до 10 баллов.

Тест на развитость самоконтроля

Предложите ребенку рассмотреть по очереди 4 картинки. Попросите его описать изображенные на них ситуации и предложить свои варианты разрешения проблем.

Интерпретация результатов.

Если ребенок объясняет, что причины неудач в скамейке, качелях, горке, краске и т.д., т.е. неудачи не зависят от персонажей, видимо, он еще не умеет оценивать себя и контролировать свои действия. Если ребенок видит причину в самом герое и предлагает потренироваться, подрасти, набраться сил, позвать на помощь, значит, у него развиты навыки самоконтроля и самооценивания. Если ребенок видит причину неудач и в герое, и в объекте, это может говорить о хорошей способности к разностороннему анализу ситуаций.

Методика «Игровая комната» (для детей 5-7 лет)

Она направлена на выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности и позволяет построить гипотезу о возможных причинах популярности (непопулярности) ребенка, а также получить уточняющую информацию о его эмоционально-личностных предпочтениях. Инструкция.

«Представь себе, что к тебе прилетел волшебник и пригласил в свой замок. В этом замке есть волшебная комната, в которой собраны все игры и игрушки, какие только есть на белом свете. Ты можешь прийти в эту комнату и делать в ней все, что хочешь. Но есть два условия. Ты должен прийти туда не один. Возьми с собой двоих, кого ты захочешь. И еще: все, что вы будете там делать, будешь предлагать ты сам».

Затем ребенку задают вопрос: «Кого ты с собой возьмешь?» (Важно уточнить имена детей, их возраст).

После этого ребенку говорят: «Вот теперь вы пришли в волшебную комнату, что ты предложишь там делать?». После ответа ребенка следует уточнить, как будет проходить игра, что дети будут делать.

Затем экспериментатор продолжает: «Хорошо, все поиграли, а потом сказали, что им это все надоело, и они не будут в это больше играть. Что ты дальше предложишь?». Обсуждается второе предложение ребенка, после чего взрослый просит предложить еще что-нибудь делать.

После того, как ребенок сделал третье предложение, ему говорят: «Ты предложил, а ребята не хотят так играть. Что ты будешь делать?».

В заключение ребенку необходимо сказать, что он очень хорошо все придумал, и волшебник, наверное, еще пригласит его в свой замок.

Анализ данных, полученных с использованием данной методики.

Рассматриваются следующие параметры: инициатива и позиция в общении, благополучие общения, развитие игровых навыков, способы разрешения конфликтной ситуации.

Необходимо помнить, что результаты, полученные с помощью любых проективных методов, не всегда прямо и однозначно соотносятся с особенностями общения и взаимодействия детей. Методика позволяет только выстроить гипотезы о таких особенностях, которые нуждаются в проверке с помощью других методик, и наблюдения за реальным поведением детей.

Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)

Цель: изучение особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы.

Материал: 9 неоконченных ситуаций, описывающих выполнение и нарушение нравственных черт с учетом возраста ребенка. Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально. Ребенку говорят: «Я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи».

Ситуации.

1. Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать игрушки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему?

2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут к ней подошла ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила... Что ответила Катя? Почему?

3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша – зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, – сказала Люба, – можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?». Саша ей ответила... Что ответила Саша? Почему?

4. Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

5. Петя принес в детский сад игрушечный самосвал. Всем детям захотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

6. Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убегала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

7. Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький,» – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

8. Коля играл в «лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!» В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста, Света никак не может заснуть». Коля ей ответил... Что ответил Коля? Почему?

9. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

Помните, что в каждом случае нужно добиваться от ребенка мотивировки ответа.

Обработка данных. В процессе анализа результатов учитывается характер поступка и его аргументации. По особенностям придуманного ребенком поступка героя ситуации можно судить о степени принятия им

нравственной нормы, а по характеру аргументации поступка об осознании этой нормы.

Высокий уровень: ребенок придумывает поступок героя, адекватный социально принятой этической норме, умеет объяснить этот поступок с позиций нормы.

Средний уровень: ребенок домысливает поступок, соответствующий общепринятой норме, но не может аргументировать его.

Низкий уровень: ребенок придумывает окончание ситуации, в которой герой совершает поступок, не отвечающий социальной нравственной норме.

Методика «Рукавички» (авторы Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества для достижения результата деятельности.

Материал: силуэты рукавички (направую и левую руку), набор цветных карандашей.

Диагностические мероприятия проводятся в виде подгруппового занятия с двумя детьми, длительность которых не превышала 15 минут.

Проведение исследования: двум детям группы давали по одному силуэту рукавички и просили украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Сразу поясняли, что сначала нужно договориться о характере узора, а потом уже можно приступать к рисованию. Детям выдавали один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться. Выполнение задания предусматривалось только лишь самостоятельное, без рефлексии взрослых на происходящую ситуацию. Педагог в процессе наблюдения анализировал протекание взаимодействия детей.

Фиксируются результаты наблюдений по следующим признакам:

1) Умеет ли договариваться, конструктивно приходить к общему решению;

2) Осуществляет ли контроль и как, по ходу выполнения деятельности: замечает ли отступления от первоначального замысла у себя и партнера, как на них реагируют;

3) Стремится к общему результату деятельности, решению поставленной задачи;

4) Осуществляет взаимопомощь по ходу рисования;

5) Умеет рационально использовать средства деятельности (делится карандашами).

Соответствующие показатели заносились в протокол. На основе полученных данных делались выводы о нацеленности детей на общий результат, умение работать совместно на общее дело.

Оценка результатов: результаты оценивались по 3-х бальной шкале:

1 балл – низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2 балла – средний уровень: сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3 балла – высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек.

Методика «Два дома»

Цель: изучение отношения ребенка к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других.

Материал: два домика, плоских, объемных или нарисованных, один из которых – яркий, нарядный, очень привлекательный, другой – малопривлекательный. Фотографии всех детей группы (можно и взрослых группы) или какие-то символы, их обозначающие.

Ход эксперимента. Эксперимент проводится индивидуально. Воспитатель, экспериментатор говорит ребенку: «Мы сейчас с тобой очень

интересно поиграем. Перед тобой два домика (рассмотреть их). В одном, красивом, домике будут жить такие дети, которые часто поступают хорошо и нравятся тебе, а в другом, некрасивом, - такие, которые часто, по-твоему, поступают плохо. Себя ты тоже можешь поселить в один из домиков». Ребенок берет фотографию или символ (по одной), раскладывает по домикам, а экспериментатор спрашивает ребенка, почему он поместил его (ее) в этот домик. Все действия и ответы ребенка подробно фиксируются, а затем анализируются: – с кем поместил себя, – почему одних поместил в красивый домик, других – в малопривлекательный, – характер, особенности мотиваций.

Интерпретация.

Если ребенок помещает себя и многих детей в красивый домик, то можно говорить о его целостном положительном отношении к себе и другим; если в красивый домик он поместил только себя или еще 1-3 детей или взрослых, то это указывает на положительное принятие себя и весьма избирательное отношение к другим. Как правило, это закрытые, необщительные дети либо конфликтные и их рекомендуется еще протестировать методом «Маски», чтобы определить степень их удовлетворенности своим положением в группе и выявить стремление к доминированию. В случае же помещения ребенком себя в некрасивый домик можно предположить неприятие им себя. Возможно, это было ситуативное неприятие, связанное с недавней негативной оценкой ребенка взрослыми (но последнее возможно лишь в старшем дошкольном возрасте). Выявляя причины размещения ребенком себя и других по домикам, можно определить степень осознанности его отношений, а также особенности нравственного сознания дошкольника.

Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка
(по результатам наблюдения) (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)

Возраст _____ Группа _____

Фамилия, имя ребенка _____

Таблица 10

Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка

Умеет дружно, без конфликтов играть с другими детьми	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Часто ссориться, играя с другими детьми
Сочувствует другому, когда кто-нибудь огорчен, пытается помочь ему, утешить, пожалеть	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Внешне не выражает своего сочувствия
Доброжелателен по отношению к другим	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Агрессивен (часто обижает других детей, дерется)
Пытается разрешить конфликты сам	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Часто жалуется взрослым, когда ссорится с товарищами
Оказывает помощь другому	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Равнодушен к нуждам других
Согласовывает свои действия с действиями других	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Не согласовывает свои действия с действиями других
Сдерживает свои негативные проявления	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Не управляет своими негативными проявлениями
Подчиняет свои интересы интересам других детей	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Не учитывает интересы других
Уступает другому	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Настаивает на своем
Принимает социальные нормы и правила поведения и следует им	<div style="text-align: center;">+ - ----- 10 010</div>	Не принимает социальные нормы и правила поведения и не следует им

Воспитатели группы, младшие воспитатели и помощники воспитателя, родители независимо друг от друга каждый в своей отдельной анкете отмечают, в какой степени поведение того или иного ребенка соответствует указанным на полюсах каждой из шкал формам. Каждая шкала в обе стороны делится на 10 делений, что соответствует 10 баллам как по положительным, так и по отрицательным качествам. Ребенок может обнаруживать наряду с положительным поведением также и негативное. Поэтому на шкале это может быть выражено, к примеру, в 6-и баллах по шкале со знаком «-», и в 4-х баллах по шкале со знаком «+».

Интерпретация данных оценок.

Сопоставить результаты оценивания каждым взрослым поведения ребенка. Найти величину среднего балла по каждой шкале отдельно, а затем средний балл по совокупности оценок по положительным формам поведения и по отрицательным. На основании полученных результатов можно определить ряд задач развития у ребенка определенных качеств и адекватных им способов педагогического воздействия

Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)

В способности к партнерскому диалогу мы выделили три основных компонента:

- 1 - способность слушать партнера;
- 2 - способность договариваться с партнером;
- 3 - способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, т.е. заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Психолог или педагог наблюдают в течение 2-3 недель за особенностями проявления детьми этих показателей в спонтанно возникающих ситуациях или специально смоделированных. Затем проводится анализ данных наблюдений, и его результаты вносятся в таблицу (или это могут быть три таблицы - по каждому из показателей - как удобнее).

Проявление способностей у детей к партнерскому диалогу

На основании данных таблицы 11 можно установить уровень развития у ребенка способности к партнерскому диалогу.

Таблица 11

Проявление способностей у детей к партнерскому диалогу

№	Имя Ф. ребенка	Умение слушать			Способность договариваться			Способность к эмоционально-экспрессивной пристрайке		
		спокойно, терпеливо слушает партнера	иногда перебивает	не умеет слушать	договаривается легко и спокойно	иногда спорит, не соглашается, раздражается	не умеет договариваться	легко экспрессивно пристраивается к партнеру	пристраивается с трудом (с помощью взрослых)	совсем не может эмоцион.экспр пристраиваться

Высокий уровень – ребенок спокойно, терпеливо слушает партнера, легко с ним договаривается и адекватно эмоционально пристраивается.

Средний уровень – может характеризоваться рядом вариантов: а) ребенок умеет слушать и договариваться, но не обнаруживает способности эмоционально пристраиваться к партнеру; в) иногда (в некоторых ситуациях) проявляет недостаточно терпения при слушании партнера, не вполне адекватно понимает его экспрессию и затрудняется договориться с ним.

Низкий уровень – только иногда проявляется одно из указанных свойств. Нулевой уровень – не проявляется ни одного из компонентов способности к партнерскому диалогу.

Опросник

«Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей»

(А.М. Щетинина)

Таблица 12

Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других			
2	Спокойно издалека смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние.			
3	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него			
4	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого.			
5	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им.			
6	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже...?»			
7	«Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки.			
8	Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому.			
9	Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)			
10	Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого.			
11	Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).			
12	Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т.е. производит успокаивающие действия.			

Обработка полученных результатов

Количественная:

- если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, означенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла;
- если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;
- если форма поведения ребенка часто адекватна означенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла;
- если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;
- если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла;
- если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

Качественная интерпретация данных.

Если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком гуманистической формы (высокой) проявления эмпатии. К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов. В том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т.п., если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, то все эти показатели рассматриваются как проявление эгоцентрической эмпатии. Эгоцентрическую эмпатию проявляют дети, набравшие от 12 до 16 баллов. Дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь

по побуждению взрослого, могут быть отнесены к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, которые получают от 1 до 8 баллов. Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии. Если же балл ребенка колеблется в пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Детская проективная методика Рене Жиля

Предназначена для исследования сферы межличностных отношений ребенка и его восприятия внутрисемейных отношений.

Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими

Методика является визуально-словесной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность – выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения. Таким образом, методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям (к семейному окружению) и явлениям. Простота и схематичность, отличающие методику Р. Жиля от других проективных тестов, не только делают ее более легкой для испытуемого ребенка, но дают возможность относительно большей ее формализации. Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты

психологического обследования по ряду переменных и количественно. Методика может быть использована при обследовании детей от 4 до 12 лет, а в случае выраженного инфантилизма и задержки психического развития – и более старшего возраста.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребёнка, получаемый с помощью методики, можно условно разделить на две большие группы переменных:

1. Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми:

- отношение к матери;
- отношение к отцу;
- отношение к матери и отцу, воспринимаемым ребенком как родительская чета (родители);
- отношение к братьям и сестрам;
- отношение к бабушке, дедушке и другим близким взрослым родственникам;
- отношение к другу (подруге);
- отношение к учителю (воспитателю).

2. Переменные, характеризующие особенности самого ребенка:

- любознательность;
- стремление к общению в больших группах детей;
- стремление к доминированию, лидерству в группах детей;
- конфликтность, агрессивность;
- реакция на фрустрацию;
- стремление к уединению.

И, как общее заключение, степень социальной адекватности поведения ребенка, а также факторы (психологические и социальные), нарушающие эту адекватность.

Тестовый материал

1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.

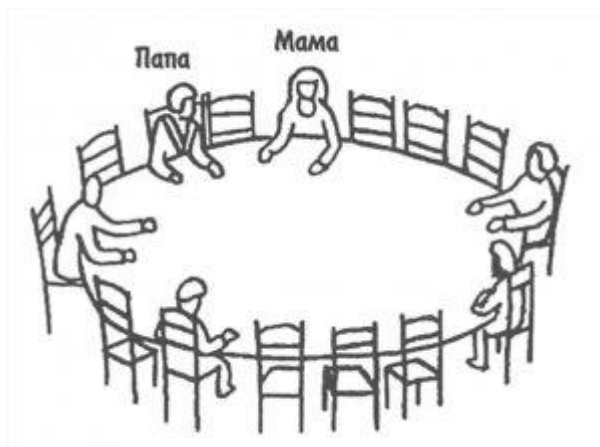


Рис. 1.

2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.

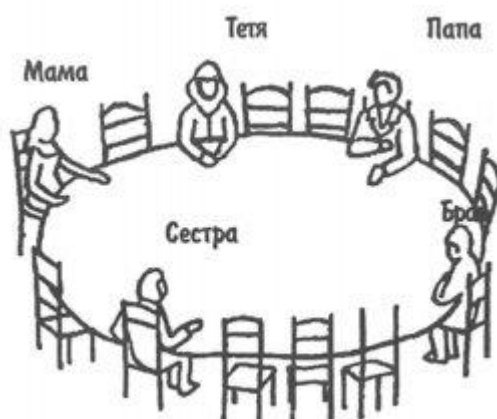


Рис. 2.

3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.

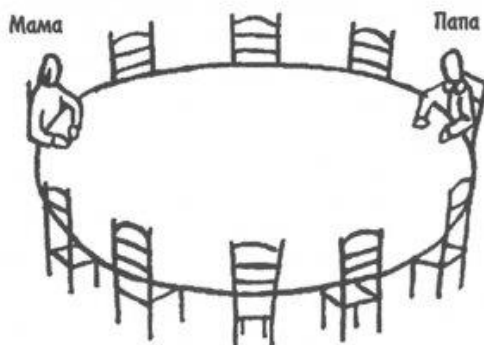


Рис. 3.

4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра) или (друг, товарищ, одноклассник).

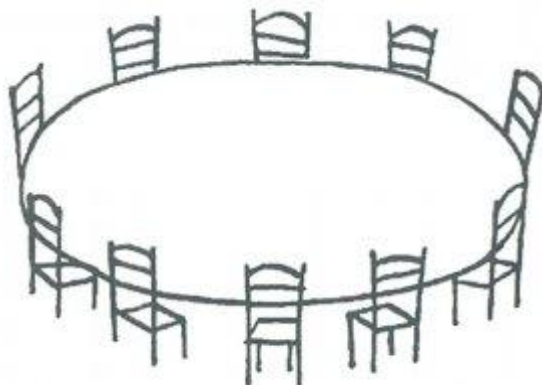


Рис. 4.

5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?

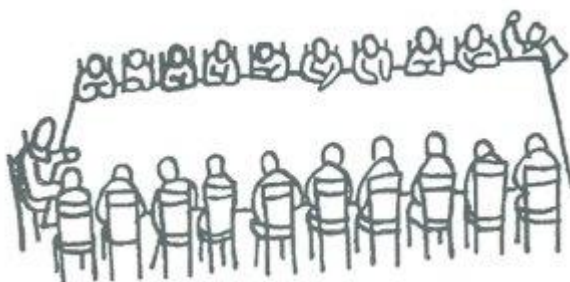


Рис. 5.

6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

Брат			Папа и мама
Сестра			

Рис. 6.

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал (выбрала) ты.

Папа и мама			
Дедушка и бабушка			

Рис. 7.

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

Рис. 8.

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть, тебе все равно? Напиши ниже.

10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься ты.

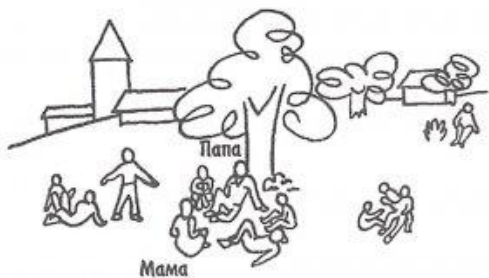


Рис. 9.

15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.

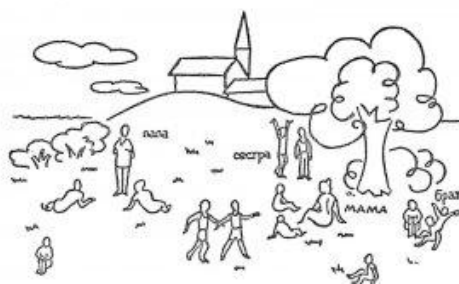


Рис. 10.

16. Где ты на этот раз?



Рис. 11.

17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



Рис. 12.

18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.

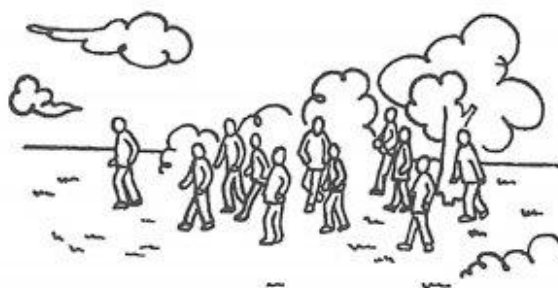


Рис. 13.

21. С кем ты любишь играть: с товарищами твоего возраста; младше тебя; старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



Рис. 14.

23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

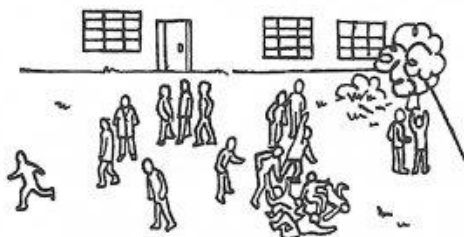


Рис. 15.

24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.

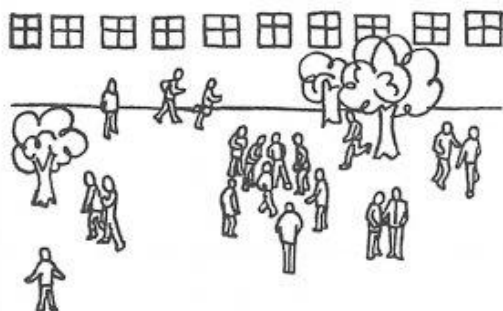


Рис. 16.

25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать; пожалуешься учителю; ударишь его; сделаешь ему замечание; не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.

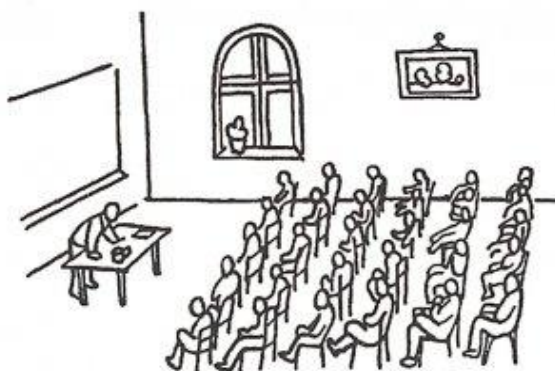


Рис. 17.

27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.

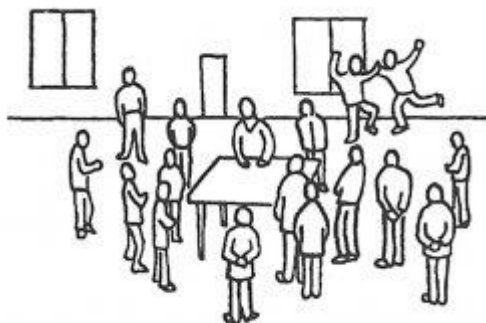


Рис. 18.

29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



Рис. 19.

30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



Рис. 20.

31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком, где ты.

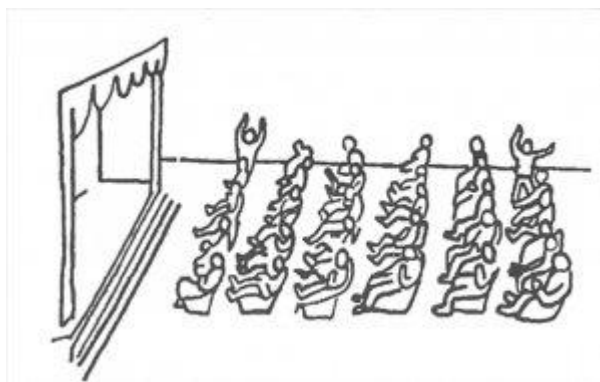


Рис. 21.

32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.

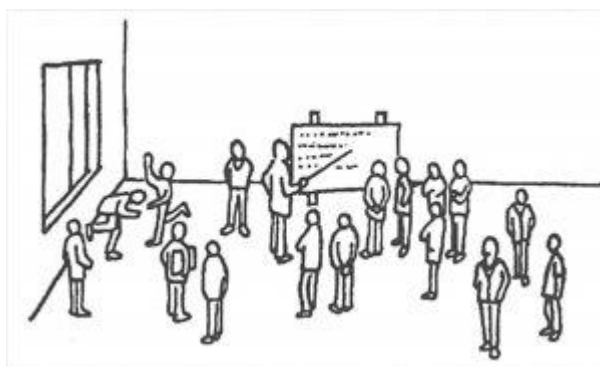


Рис. 22.

33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что будешь делать: будешь плакать; пожмешь плечами; сам будешь смеяться над ним; будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из этих ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения. Что будешь делать: плакать; жаловаться; кричать; попытаешься отобрать; начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру) и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать: плакать; продолжать играть дальше; ничего не скажешь; начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; протестируешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь; надуешься; начнешь плакать; протестируешь; попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей. В кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?

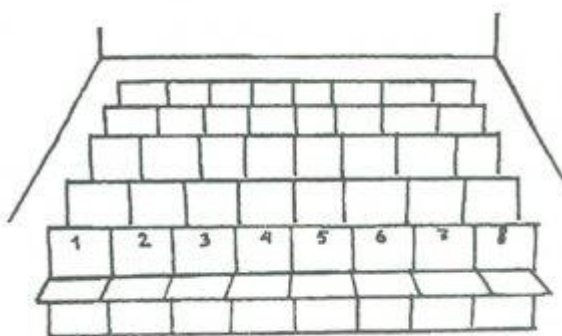


Рис. 23.

41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.

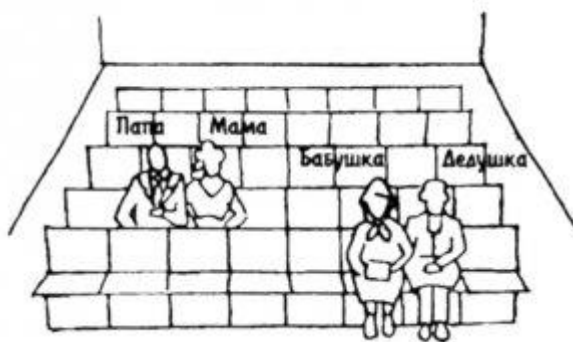


Рис. 24.

42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?

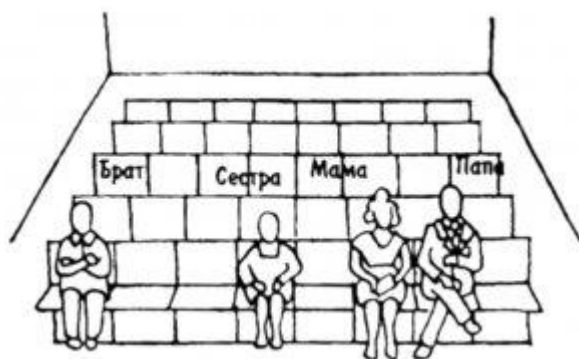


Рис. 25.

Ключ к тесту

Каждая из 13 переменных образует самостоятельную шкалу. В таблице 13, где представлены все шкалы, также указано количество заданий методики, относящихся к той или иной шкале (например, в шкале № 1 – «отношение к матери» – их 20) и номера этих заданий.

Таблица 13

Обработка результатов

Название шкалы	Номера заданий	Количество заданий
Отношение к матери	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
Отношение к отцу	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
Отношение к матери и отцу вместе, воспринимаемыми ребенком как родительская чета («родители»)	1, 3, 4, 6-8, 13-14, 17, 40-42	12

Продолжение таблицы 13

Отношение к братьям и сестрам	2, 4-6, 8-13, 15-19, 30, 40, 42	18
Отношение к бабушке, дедушке и другим близким родственникам	2, 4, 5, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	16
Отношение к другу, подруге	4, 5, 8-13, 17-19, 30, 34, 40	14
Отношение к учителю, воспитателю	5, 9, 11, 13, 17, 18, 26, 28-30, 32, 40	12
Любознательность	5, 26, 28, 29, 31, 32	6
Стремление к общению в больших группах детей («общительность в группе детей»)	4, 8, 17, 20, 22-24, 40	8
Стремление к доминированию или лидерству в группе детей	20-24, 39	6
Конфликтность, агрессивность	22-25, 33-35, 37, 38	9
Реакция на фрустрацию	25, 33-38	7
Стремление к уединению, отгороженность	7-10, 14-19, 21, 22, 24, 30, 40-42	18

Межличностные отношения ребенка, Рене Жиль, дети, детская проективная методика, тесты.

Методика «Лабиринт» Л.А.Венгер

Цель: изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками.
Определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Материал:

лабиринт, расположенный на листе 60х70. В противоположных по диагонали углах этой доски находятся два окрашенных в разные цвета «гаража» с четырьмя игрушечными машинками в каждом, машинки также окрашены в два соответствующих гаражам цвета.

Процедура исследования:

перед началом эксперимента взрослый ставил машинки в «чужой» гараж. Двум детям предстояло провести машинки по лабиринту так, чтобы они оказались в гараже своего цвета. При этом следует соблюдать 3 определенных правила: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам; нельзя трогать руками машины партнера.

Обработка результатов: анализируют умение детей договориться друг с другом, согласовывать свои действия. Результаты соотносят с шестью типами взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками. После этого делают выводы о коммуникативных умениях детей.

Первый тип: сотрудничества практически нет. Дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования. Все внимание участников направлено на машины. Дети возят их, гудят, сталкиваясь с машинами партнера, нарушают правила игры, не преследуют цели - поставить машины в соответствующий гараж. Дети не принимают подсказок экспериментатора, никак не общаются между собой и не обращаются друг к другу.

Второй тип: для испытуемых этой группы характерно, что они видят действия партнера, однако воспринимают их как образец для некритичного, слепого подражания. Дети пытаются как-то решить поставленную перед ними задачу, обращают внимание на подсказки взрослого. Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдается, нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети эпизодически обращаются к партнеру, задавая вопрос типа: «А как дальше? Куда собираешься ехать?» и т.п.

Третий тип: впервые, в отличие от первого и второго типов, возникает действительное взаимодействие, однако оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации по каждой машине дети пытались договориться и согласовать свои действия. Поиски общего способа решения задачи были безрезультатными. Дети повторяют неоднократно одни и те же ошибки.

Однако возникает эпизодическое планирование действий и ситуативное их предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь в данной конкретной ситуации. Дети активно общаются между собой: «Давай я проеду, а потом ты!» и т.п.

Четвертый тип: участники воспринимают ситуацию задачи в целом, относятся к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра носит соревновательный характер. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность, предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторяются довольно часто. Партнеры систематически согласовывают свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

Пятый тип: характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого воспринимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживают партнеру.

Шестой тип: наиболее высокий из всех уровней сотрудничества. Дети с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, составляют общий план действий, своих и партнера. Они уже не повторяют ошибок и в подсказках, как правило, не нуждаются. Общение носит свернутый характер: сначала они решают, чьи машины отвезут первыми, а затем обсуждают конкретные способы проведения машин.

Капитан корабля

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
4. Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых).

Два домика

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них – большой красивый, красного цвета, а другой – маленький, невзрачный, черного цвета. Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном – игрушек нет. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

Метод вербальных выборов

Старшие дошкольники (5-7 лет) могут достаточно осознанно ответить на прямой вопрос о том, кого из сверстников они предпочитают, а кто не вызывает у них особой симпатии. В индивидуальной беседе взрослый может задать ребенку следующие вопросы:

1. С кем ты хотел бы дружить, а с кем дружить никогда не станешь?
2. Кого ты позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовешь?
3. С кем ты хотел бы сидеть за одним столом, а с кем нет?

Обработка данных и анализ результатов

В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников.

Ответы детей (их отрицательные и положительные выборы) заносятся в специальный протокол (матрицу):

Таблица 14

Протокол результатов

ФИО	1	2	3	4	5
1		+		—	—
2	+		+		+
3		+		—	—
4	—				
5	—		—	—	

Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, позволяет выявить его положение в группе (социометрический статус). Возможно несколько вариантов социометрического статуса:

- популярные («звезды») – дети, получившие наибольшее количество (более четырех) положительных выборов,
- предпочитаемые – дети, получившие один-два положительных выбора,
- игнорируемые – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками),
- отвергаемые – дети, получившие в основном отрицательные выборы.

При анализе результатов методики важным показателем является также взаимность выборов детей. Наиболее благополучными считаются случаи взаимных выборов. На основании ответов детей в каждой из методик составляется социограмма группы, где есть ярко выраженные звезды и отверженные.

Следует подчеркнуть, что далеко не всякая группа имеет столь четкую социометрическую структуру. Встречаются такие группы, в которых все дети получают примерно равное количество положительных выборов. Это свидетельствует о том, что внимание и доброжелательное отношение сверстников распределяется примерно поровну между всеми членами группы. По-видимому, данная ситуация обусловлена правильной стратегией воспитания межличностных отношений и является наиболее благоприятной.

Картинки

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.

2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества. Степень решения проблемы измеряется по трехбалльной шкале:

0 баллов – отсутствие ответа;

1 балл – обращение за помощью к кому-либо;

2 балла – самостоятельное и конструктивное решение проблемы.

Помимо уровня развития социального интеллекта, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстнику. Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций. Решая конфликтную ситуацию, обычно дети дают следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).

2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).

3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).

4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное

решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Планирование организации подвижных игр

I Квартал

Подвижные

1 н. «Лапка» – (Р.Н.И.)

«Мышеловка» – управлять в беге между детьми.

«Гуси лебеди» – (Р.Н.И.)

«Бадминтон» – учить правильно держать ракетку.

2 н. «Карусель» – упражнять ускорять и замедлять бег.

«Почта» – (Р.Н.И.)

«Серсо» – развивать глазомер.

«Игровая» – (Р.Н.И.)

3 н. «Пробеги тихо» – упражнять в медленном беге.

«Птицелов» – (Р.Н.И.)

«Удочка» упражнять в подпрыгивании на месте.

4 н. «Парный бег» – упражнять в беге парами.

«Серсо» – развивать глазомер.

«Ловишки парами» – (Р.Н.И.)

1 н. «Мы веселые ребята» – упражнять в быстром беге.

«Брось за флажок» – упражнять в метании мешочков двумя руками.

«Бадминтон» – упражнять правильно держать ракетку.

2 н. «Сделай фигуру» – упражнять по сигналу замирать на месте.

«Найди и промолчи» – упражнять находить спрятанный предмет.

«Баскетбол» – упражнять в ведении мяча правой рукой.

3 н. «Карусель» – ускорять и замедлять бег.

«Краски» – (Р.Н.И.)

«Школа мяча» – подбрасывание мяча вверх и ловя его двумя руками.

4 н. «Свободное место» – в быстрой ходьбе.

«Затейники» – точно повторять движения водящего.

«Ловишки» – (Р.Н.И.)

«Баскетбол» – ведение мяча обеими руками.

1 н. «Пожарные на учении» – взбираться по гимнастической лестнице.

«Найди и промолчи» – (М.П.).

«Футбол» – упражнять в отбивании мяча ногой (С.И.).

2 н. «Не оставайся на полу» – быстро взбираться на предмет.

«Ловишка» - (с ленточками) – (Р.Н.И.).

«Кто быстрее соберет узор» – развивать быстроту реакции, воображение.

3 н. «Летает – не летает» – различать одушевленные и неодушевленные предметы (М.П.).

«Ловишки парами» – бегать в прямом направлении (Р.Н.).

«Определи, чей это узор» – развивать быстроту реакции, ловкость.

4 н. «Гонка мяча по улице» передавать мяч в порядке очередности.

«Кошка и мышки» – в беге враспынную, подлезании.

«Мышеловка» – быстро бегать через «Мышеловку».

«Удочка» – (Р.Н.И.).

«Поликлиника» («Больница»)

Показать взаимодействие всех медицинских служб: поликлиника, скорая помощь, больница, аптека. Уточнить и расширить с помощью телепередач, чтения, бесед, знания детей о различных отделениях в больнице, работе узких специалистов. Формировать сознательное отношение к своему здоровью.

«Путешествие»

Продолжать учить путешествовать во времени и пространстве, используя известные и вымышленные средства для путешествия. Развивать сюжет на основе полученных знаний об окружающем мире, поощрять воображение, фантазию, импровизацию, придумывание оригинальных персонажей. Подбирать и расширять игровой набор, гибко использовать

игровое оборудование. Закреплять этику отношений и способов игрового общения детей, как носителей роли.

Задачи: развивать у детей способности свободно и раскрепощенно держаться на сцене при выступлении перед взрослыми и сверстниками; обеспечивать условия для взаимосвязи театрализованной и других видов деятельности в педагогическом процессе; совершенствовать знания детей о правилах манипуляции с куклами; учить пользоваться прямой и косвенной речью в инсценировках сказок; совершенствовать интонационную выразительность речи.

II квартал

Подвижные

1 н. «Филин и пташки» – (Р.Н.И.).

«Караси и щука» – развивать быстроту реакций.

«Удочка» – упражнять в прыжках на 2-х ногах.

2 н. «Хитрая лиса» – развивать реакцию.

«Мышеловка» – упражнять в беге между детьми.

1 н. «Сделай фигуру» – развивать воображение.

«Обыкновенные жмурки» – (Р.Н.И.).

«С кочки на кочку» в прыжках с продвижением.

2 н. «Палочка-выручалочка» – (Р.Н.И.).

«Пробеги тихо» – упражнять в медленном беге.

«Не попадись» – прыжки на 2-х ногах через шнур.

1 н. «Обыкновенные жмурки» – (Р.Н.И.).

«Сбей кеглю» – упражнять в меткости.

«Удочка» – закрепить умение подпрыгивать на месте.

2 н. «Фанты» – (Р.Н.И.).

«Сбей мяч» – упражнять в меткости.

«Краски» – (Р.Н.И.).

«Коршун» – (Р.Н.И.).

3 н. «Волк» – (Р.Н.И.).

«Медведи и пчелы» – упражнять в беге и лазанье.

«Кто летает?» - м.п. – расширять кругозор.

4 н. «Стадо» – (Р.Н.И.).

«Кот и мышь» – (Р.Н.И.).

«Хоккей» – упражнять правильно держать клюшку.

«Затейники» – правильно повторять за водящим.

«Карусель» – упражнять ускорять и замедлять бег.

3 н. «У медведя во бору» – (Р.Н.И.).

«Волк» – (Р.Н.И.).

«Хоккей» – учить клюшкой водить шайбу.

«Стадо» – (Р.Н.И.).

4 н. «Кот и мыши» – (Р.Н.И.).

«Поспеши, но не урони» – сохранять равновесие.

«Ловишки» – упражнять в беге.

«Серсо» – развивать глазомер.

3 н. «Круговые пятнашки» – (Р.Н.И.).

«Попади в обруч» упражнять в меткости.

«Игровая» – (Р.Н.И.)

4 н. «Заря» – (Р.Н.И.).

«Хоккей» – пробивать штрафной.

«Караси и щука» – упражнять в ловкости.

«Сделай фигуру» – развивать воображение.

«Кафе. Дискотека»

Конкретизировать знания детей о труде официанта, кондитера, ведущего дискотеки, вызывать интерес к этим профессиям. Совершенствовать культуру поведения в общественном месте, умение общаться с незнакомыми людьми. В ходе самостоятельной игры отражать впечатления, полученные от посещения кафе.

С целью развития сюжета игры побеседовать на тему: «Праздник 8 Марта», «День рождения».

«Дом Быта»

Раскрывать смысл трудовой деятельности работников обслуживающего труда. Поддерживать и развивать интерес детей к играм путем рассматривания иллюстраций и экскурсий, включать в развитие сюжета увиденное и вносить элементы в собственное творчество. Обогащать словарный запас. Развивать умение соотносить свои интересы и желания с интересами других

Задачи: побуждать детей коллективно создавать образы персонажей, постоянно ощущая своего партнера. Стремясь подыграть ему. Продолжать обучать выражениям различных эмоций и воспроизведению отдельных черт характера. Развивать инициативу и самостоятельность детей в разыгрывании спектакля по знакомому произведению. Создавать условия для совместной театрализованной деятельности детей и взрослых.

III квартал

Подвижные

1 н. «Мы веселые ребята» – упражнять в беге.

«Поспеши, но не урони» – в сохранении равновесия.

«Игровая» – Р.Н.И.

«Затейники» - правильно повторять за ведущим.

2 н. «Мячик кверху» – Р.Н.И.

«Брось за флажок» – метать мяч из-за головы двумя руками.

«Горелки» – упражнять в беге с увертыванием, развивать ориентировку в пространстве».

3 н. «Блуждающий мяч» – Р.Н.И.

«Серсо» – развитие глазомера.

«Мяч водящему» – упражнять в ловле мяча.

«Камешки» – развивать координацию движения руки.

4 н. «Малечена-калечина» – Р.Н.И.

«Попади в обруч» – упражнять в метании двумя руками снизу.

«Затейники» – развивать воображение.

«Городки» – правильной стойке, умению бросать биты, развивать глазомер.

1 н. «Пятнашки с домом» – Р.Н.И.

«Мышеловка» – упражнять в беге между детьми.

«Карусель» – замедлять и ускорять бег.

«Кто скорее?» – упражнять в подлезании.

2 н. «Охотники и зайцы» – упражнять в метании.

«Мы – веселые ребята» – упражнять в беге.

«Поспеши, но не урони» – в сохранении равновесия.

«Море волнуется» – учить ходить и бегать змейкой по кругу.

3 н. «Хитрая лиса» – развивать реакцию.

«Палочка-выручалочка» – Р.Н.И.

«С кочки на кочку» – в прыжках на двух ногах с продвижением вперед.

«Охотник и звери» – метать мяч в подвижную цель.

4 н. «Почта» – Р.Н.И.

«Кто скорее?» – упражнять в подлезании.

«Городки» – построению фигур, точному метанию биты.

«Бадминтон» – учить подбрасывать и отбивать волан.

1 н. «Гуси-лебеди» – Р.Н.И.

«Медведи и пчелы» – упражнять в беге и залазание.

«Филин и пташки» – Р.Н.И.

«Серсо» – развивать глазомер.

2 н. «Краски» – Р.Н.И.

«Кот и мышь» – упражнять в беге с увертыванием.

«Карусель» – упражнять в ускорении и замедлении бега.

«Чье звено быстрее соберется?» – ходить и бегать врассыпную, быстро строить по сигналу.

3 н. «Кто летает?» – расширять кругозор.

«Коршун» – Р.Н.И.

«Свободное место» – упражнять в беге, выносливости.

«Жмурка» – упражнять в беге с увертыванием.

4 н. «Бадминтон» – учить играть в паре, точно подавать волан.

«Волк» – Р.Н.И.

«Пожарные на ученье» – упражнять в лазанье.

«Городки» – точному броску по фигурам.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы
«Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста в
процессе подвижных игр»
студента *Авдеенко Аллы Владимировны*,
обучающейся по ОПОП «Педагогическое образование»
профиль «Дошкольное образование» заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнения квалификационной работы студентом были проанализированы теоретические источники, что позволило сделать обоснованные обобщения материала по теме исследования. Студент самостоятельно с применением целесообразно отобранного педагогического инструментария выполнил диагностику социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста и на основании полученных данных отобрал и обосновал возможности подвижных игр в развитии показателей социально-коммуникативного развития детей.

В процессе написания ВКР студент в полной мере проявил такие личностные качества, как заинтересованность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность. Необходимо подчеркнуть, что Авдеенко А.В. умеет рационально планировать время выполнения и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации. Показал высокий уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР хорошо систематизировано, в каждом параграфе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Все параграфы содержательно наполнены, материал подобран интересный, полностью раскрывающий тему исследования, выстроен логично, грамотно, с полным соблюдением этики цитирований. Выдержан научный стиль изложения. Представлены необходимые гистограммы, таблицы. Оформление списка литературы соответствует требованиям, количество источников является необходимым и достаточным для ВКР бакалавра. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена опытно-поисковая работа, которая имеет практическую значимость для воспитателей ДОО.

В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотнесено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Авдеенко Аллы Владимировны, соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР
Должность
Кафедра
Уч. звание
Уч. степень

Емельянова Марина Николаевна
доцент
педагогики и психологии детства
доцент кафедры педагогики и психологии детства
канд. пед. наук

Подпись

Дата

11.11.17

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Авдеевко Анна Владимировна
Кафедра ИиИД
результаты проверки нормоконтроль пройден

Дата 28.11.17

Ответственный
нормоконтролер

ДмиД
(подпись)

ДмиДмиа АВ.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагиат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО Авдеевко АВ

института/факультета ИПИПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 87,24

Дата 28.11.17

Ответственный В. Кукулина
подразделения Г подпись